



**Ana Patrícia de Almeida  
Pinho**

## **PROMOVER COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM EM NEE ATRAVÉS DA EXPRESSÃO MUSICAL**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - área de especialização em Educação Especial, realizada sob orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho a todos os pais de crianças com necessidades educativas especiais e a todos os profissionais de educação que, nos seus planos de intervenção, valorizam conteúdos programáticos e estratégias para o desenvolvimento das competências sociais.

## **o júri**

presidente

**Prof. Doutora Maria Manuel Rocha Teixeira Batista**  
professora auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

**Prof.Doutora Maria Manuela Gonçalves**  
professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos**  
professora auxiliar no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Agradeço à vontade que sempre tive em ajudar os outros.

Ao sonho que me comandou.

A Deus que mo realizou.

Ao aluno que impulsionou tudo isto, pois mal a música tocou, o seu olhar brilhou e uma palavra soou: - Música!

Àqueles que estiveram ao meu lado, me apoiaram e acreditaram que eu era capaz.

A um grande amigo, Paulo Costa, que hoje não está, mas tenho a certeza de que ficará feliz, pois o que era ontem não termina hoje, nem amanhã, ficará para todo sempre.

À minha Orientadora, Professora Doutora Paula Santos, que a princípio tinha receio do tema mas, ao observar no terreno, constatou como a música era importante para aquele aluno. Obrigada pelos ensinamentos, pelo apoio e por, acima de tudo, ter acreditado e compreendido a minha escolha, esclarecendo-me dúvidas, dissipando incertezas.

À Catarina Marques e a toda a equipa da Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência (UAEM), da Escola EB1 do distrito de Aveiro, por tornar possível este sonho, apoiando e orientando-me no caminho certo, facultando as ferramentas essenciais.

Às minhas colegas de curso, pelas muitas noites que passámos em claro, trabalhando arduamente.

À minha querida amiga Manuela Amaral que, com a sua experiência de vida, me ajudou e continua a ajudar, tornando-se grande amiga e companheira, nesta caminhada pela Educação.

A Deus e à Nossa Senhora de Fátima, que me protege.

## palavras- chave

Expressão Musical; Atividades de Enriquecimento Curricular; Sistemas Alternativos e Aumentativo de Comunicação; Deficiência Mental; Comunicação; Linguagem; Símbolos Pictográficos para Comunicação; Necessidades Educativas Especiais, Sistema de Acompanhamento de Crianças.

## resumo

As limitações ao nível da comunicação e linguagem são apontadas como uma característica das crianças com deficiência mental (DM). Neste sentido, e através de um estudo realizado no âmbito de um estágio procurou-se explorar e refletir sobre a importância da expressão musical nas actividades de enriquecimento curricular (AECs) e o sistema aumentativo e alternativo da comunicação (SAAC) como promotores de comunicação e linguagem junto de uma criança com deficiência mental. A expressão musical associada aos símbolos pictográficos para comunicação (SPC) permitiu que o aluno com défice cognitivo global grave, em particular, aumentasse a sua interacção social e as trocas comunicativas com o professor, favorecendo a optimização do seu processo ensino-aprendizagem. As estratégias globais de intervenção foram a observação directa constante e a articulação com o Professor de Educação Especial, o Professor Titular de Turma, as Auxiliares de Educação, a Terapeuta da Fala, os Familiares e os próprios colegas da Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência (UAEM). Adaptou-se material para a leccionação da Expressão Musical, nomeadamente, rádio, músicas da actualidade, loto sonoro registado e um criado e adaptado pela mestrandia. Usaram-se instrumentos musicais, um *dado musical* e placas com símbolos musicais. Inicialmente, o aluno tinha dificuldades na associação imagem-som e palavra-som, e na expressão verbal de cada uma delas. Contudo, no final, a prática constante e a manipulação dos materiais possibilitou a mudança ao nível semântico, verificando-se que a criança se tornou capaz de identificar e criar imagens e acções; ao nível morfosintáctico, de fazer frases pequenas e simples, embora não respeitando concordância em género e número; ao nível fonológico, de articular verbalmente (omitindo o fonema [r]; porém, no final das actividades implementadas, a omissão era muito menos frequente). Houve uma evolução notória, que a utilização do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) ajudou a identificar e ilustrar. Este instrumento permite observar, planejar, agir, comunicar e articular com pais e técnicos, as necessidades, capacidades e interesses da criança, de forma a promover-se o processo ensino-aprendizagem.

**Keywords**

Musical Expression; Curricular Enrichment Activities; Augmentative and Alternative Systems of Communication; Mental Disabilities; Communication; Language; Pictographic Symbols for Communication; Special Education Needs, Children Monitoring System.

**abstract**

The limitations in communication and language are mentioned as a characteristic of children with learning disabilities. In this sense, and through a study conducted under a stage that tried to prove the importance of Musical Expression in curriculum enrichment activities (AEC's) and the Augmentative and Alternative Systems of Communication (SAAC) as promoting communication and language with a child with mental disabilities. The Musical Expression associated with pictographic symbols for communication (SPC) allowed the students with severe cognitive impairment, in particular, increase their social interaction, communicative exchanges with the teacher and the optimization of its teaching-learning process. All this, through a constant direct observation, the conjunction with Professor of Special Education, Aids Education, Speech therapist, family and their own colleagues and Specialist Support Unit at Multiple Disabilities, using material adapted and designed for the teaching of Musical Expression, including radio, today's music, recorded sound lotto and one created and adapted by the graduate student, musical instruments, music and data cards with musical symbols. Initially the student had difficulties in image-sound associations and word-sound and verbal expression of each. However, at the end, with constant practice and by handling them, it has been able to identify the semantic level and create images and actions. At a morphosyntactic level to make short and simple sentences but not making agreement in gender and number. At the phonological level to articulate verbally omitting the phoneme [r]. However, at the end of the activities, the frequency of failure was not so significant. There has been considerable progress in the use of proven Children Monitoring System. This instrument allows us to observe, plan, act, communicate, and coordinate with parents and technicians, the needs, abilities and interests of the child in order to promote itself the teaching-learning process.



## **Índice**

<b>Índice geral</b>	<b>i</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b>	<b>iii</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b>	<b>iv</b>
<b>LISTA DE ACRÓNIMOS</b>	<b>v</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
1- Problema	2
2- Questões e Objetivos de investigação	3
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	
<b>CAPÍTULO 1 – A EXPRESSÃO MUSICAL NAS AEC COMO PROMOTORAS DE COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM EM CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS</b>	<b>5</b>
1.1-Expressão Musical no currículo do 1.º ciclo	5
1.2-A importância da música no desenvolvimento global da criança	11
1.3- Expressão Musical um modelo para a Inclusão	16
1.4- Música e distúrbios de Comunicação e Linguagem	18
1.5- Práticas Educativas em Expressão Musical no 1.º Ciclo	22
<b>CAPÍTULO 2 – SISTEMAS ALTERNATIVOS E AUMENTATIVOS DE COMUNICAÇÃO</b>	<b>27</b>
2.1 – Os SAAC- Tipos de sistemas	28
2.2 – Os SAAC e os Símbolos Pictográficos para a comunicação	29
<b>CAPÍTULO 3 – DEFICIÊNCIA MENTAL</b>	<b>31</b>
3.1- Conceito de Deficiência Mental	31
3.2 – Características da Deficiência Mental ao nível da Comunicação e Linguagem	32
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b>	<b>35</b>
<b>CAPÍTULO 4 – Metodologia – Instrumento de avaliação SAC</b>	<b>37</b>
4.1 – Caracterização do Aluno L	38
4.2 - Desenvolvimento do Estágio	39
4.3 – Contextualização do Aluno L no contexto de Estágio	41
4.4 – Intervenção	49
<b>CAPÍTULO 5 – RESULTADOS</b>	<b>51</b>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>55</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>57</b>
<b>ANEXOS</b>	

ANEXO 1- Ficha 1i do SAC – observações iniciais e finais  
ANEXO 2- Ficha 2i do SAC – observações iniciais e finais  
ANEXO 3- Ficha 3i do SAC – observações iniciais e finais  
ANEXO 4- Símbolos Pictográficos  
ANEXO 5- Instrumentos Musicais  
ANEXO 6- Loto Sonoro Editado  
ANEXO 7- Loto Sonoro adaptado  
ANEXO 8- Dado Musical  
ANEXO 9- Percussão Corporal e Esquemas Rítmicos  
ANEXO 10- Música Estações do Ano  
ANEXO 11- Música – O Teu corpo é música



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Síntese Compreensiva do Perfil de Funcionalidade do Aluno por referência à CIF-CJ

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Tabela de alunos que frequentam a Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência (UAEM)

Tabela 2- Atividades diárias de acordo com o Programa Educativo Individual (PEI)

## LISTA DE ACRÓNIMOS

AECS – Actividades de Enriquecimento Curricular

DF- Deficiência Mental

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PEI- Programa Educativo Individual

SAAC- Sistema Aumentativo e Alternativo de Comunicação

SAC- Sistema de Acompanhamento de Crianças

SPC- Símbolos Pictográficos para a Comunicação

UAEM- Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência

## INTRODUÇÃO

A elaboração deste relatório insere-se no âmbito do estágio curricular do mestrado em Ciências da Educação- Especialização em Educação Especial.

Pretende-se promover a comunicação e linguagem em NEE através da Expressão Musical e dos Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação (SAAC), compreendendo como ambos podem ser uma maior valia na intervenção junto de crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

Ao longo de todo o relatório, explicita-se a utilidade da música bem como do uso dos símbolos pictográficos para a comunicação, como caminho a considerar no processo de ensino – aprendizagem, de crianças com deficiência mental em particular e de todas, em geral. Neste sentido, surge a questão de investigação, “Como é que aprendizagens na área da Expressão Musical e a utilização de um SAAC, combinados, poderão promover o desenvolvimento da Comunicação de um aluno com défice cognitivo global grave?”

Perante tal problemática, imperam dois objectivos. Por um lado, avaliar a potencialidade da combinação da Expressão Musical e de um Sistema alternativo e aumentativo de comunicação, em particular do SPC, enquanto recursos pedagógicos no processo de ensino aprendizagem. Por outro, desenvolver estratégias criativas, inovadoras e contingentes com as competências da criança em estudo, aliando a Expressão Musical e o Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC), criando atividades onde existe a correspondência da imagem/símbolo/figura, ao texto.

Para isso, utilizou se um instrumento chamado Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), que permite observar, planejar, agir, comunicar e articular com pais e técnicos, as necessidades, capacidades e interesses da criança de forma a promover-se o processo ensino-aprendizagem.

## *1. PROBLEMA*

O presente relatório visa a problemática do papel da Expressão Musical e da utilização de um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação na promoção de competências comunicativas de uma criança com défice cognitivo grave.

Ao longo dos tempos, a música tem assumido um papel importante na cultura da sociedade.

O contacto com a diversidade de sons à nossa volta constitui uma fonte inesgotável de informação ao dispor da criança devendo, por isso, ser facilitado por todos os intervenientes que integram o seu processo educativo.

No período de gestação e durante os primeiros meses de vida, o contacto com o mundo exterior fica a cargo da figura materna e, naturalmente, dos restantes familiares que estabelecem ligações entre a criança e o meio envolvente recorrendo a estímulos sonoros. Esta atitude é fundamental para o desenvolvimento global da criança, pois todas as situações com que esta é confrontada desde a sua concepção são fundamentais para a aquisição de conhecimentos e de atitudes perante novas realidades. Durante a primeira infância, a voz e o corpo são os instrumentos mais acessíveis sendo, por isso, considerados por diversos autores como os primeiros instrumentos musicais a ser explorados. Dalcroze (1965), acredita que o desenvolvimento da rítmica constitui um dos principais meios para adquirir competências musicais e que é fundamental experienciar para posteriormente saber reconhecer e aplicar.

Segundo as orientações programáticas da DGIDC (2006), todas as crianças têm potencial para desenvolver as suas capacidades musicais. É para o ambiente musical que trazem os seus interesses e capacidades, bem como desenvolvem o seu espírito crítico.

O processo de ensino e aprendizagem da expressão musical consiste na interacção de um conjunto de actividades relacionadas com a audição, interpretação e composição. Desta forma, aprender a escutar, dar nome ao que se ouve e organizar sons e experiências realizadas são capacidades essenciais à formação musical da criança e, neste caso particular, os jogos de exploração e associação de símbolos pictográficos “são pontos de partida para a aquisição de conceitos que enriquecem a linguagem e pensamentos musicais” (DGIDC;2006:5).

## *2. QUESTÃO E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO*

Procura-se apurar nesta investigação como é que aprendizagens na área da Expressão Musical e a utilização de um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação, combinados, poderão promover o desenvolvimento da Comunicação de um aluno com défice cognitivo global grave.

Muito se tem teorizado sobre o uso e as vantagens da utilização da música e dos símbolos pictográficos para a comunicação e, segundo Bang (1991), os deficientes têm o direito moral, cívico e legal de receber um nível de educação artística semelhante ao de todos os outros. Cabe por isso a nós, professores, ir ao encontro das necessidades de cada um e fazer as adaptações necessárias à promoção desse nível de educação. Adaptações essas que, no caso do aluno em estudo, serão feitas através da elaboração de quadros de comunicação com símbolos pictográficos, em formato musical.

Perante tal problemática, imperam dois objectivos:

- Avaliar a potencialidade da combinação da Expressão Musical e de um Sistema alternativo e aumentativo de comunicação, em particular do SPC, enquanto recursos pedagógicos no processo de ensino aprendizagem.
- Desenvolver estratégias criativas, inovadoras e contingentes com as competências da criança em estudo, aliando a Expressão Musical e os Símbolos Pictográficos para a Comunicação SPC, ou seja, adaptam-se letras das músicas aos símbolos do Picture Communication Symbols (PCS), onde existe a correspondência da imagem/símbolo/figura ao texto, através de quadros de comunicação com símbolos pictográficos.

Músicas estas relacionadas com os temas abordar em sala de aula e com a sua realidade circundante de forma a aumentar as trocas comunicativas entre os professores e alunos; criar contextos favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem e permitir a interacção social no meio escolar.

## **PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## CAPITULO 1- A EXPRESSÃO MUSICAL NAS AECS COMO PROMOTORA DE COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM EM CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Neste capítulo é realizada uma contextualização sobre a importância da música para o desenvolvimento global da criança, como também sobre os factores que estão relacionados com a problemática inerente ao ensino da Expressão Musical no 1ºCEB.

### 1.1 - A Expressão Musical no Currículo do 1º CEB

Ao longo do século XX, o ensino primário em Portugal sofreu mudanças, reflectindo transformações políticas, ideológicas e sociais. Apesar das várias reformas, o ensino da música constou sempre do currículo do 1ºCEB, embora sofrendo diversas designações, nomeadamente, Música e Canto Coral no ano 1911, Música no ano 1921, Canto Coral em 1928 e 1937 e Educação Musical em 1960, (Palheiros & Encarnação, 2007).

Com a revolução de 1974, foram implementados novos currículos e novos programas, onde a área de Movimento, Música e Drama no 1ºCEB reflectia ideias inspiradas no movimento internacional da “Educação pela Arte”, que contemplava cursos de formação de professores (Gomes, in Palheiros & Encarnação, 2007).

Desde 1989, a área das expressões integra o plano curricular do CEB, onde estão definidas as principais linhas orientadoras do Programa, estando estas assentes em estratégias de ensino, desvalorizando a definição de um quadro conceptual, (Palheiros & Encarnação, 2007).

Reconhecendo as dificuldades de leccionação demonstradas pelos professores generalistas, a Lei de Bases do sistema educativo, em vigor desde 1986, define as Expressões como Áreas Curriculares, prevendo a possibilidade da existência do professor especialista que coadjuva o professor titular no desenvolvimento destas mesmas áreas, quando refere que, *no 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas*, (Lei nº46/86, art.8º, nº1 alínea a). As alterações de 1997 e de 2005 não prevêm qualquer alteração no currículo do 1ºCEB, continuando em vigor o que foi



definido em 1986, em que as expressões são parte integrante do Currículo e, como tal, têm de ser desenvolvidas conforme o previsto na Lei de Bases (1986).

Em 2006, o Ministério da Educação instituiu uma norma para as escolas públicas do 1ºCEB, através do Despacho 12 591/2006 de 16 de Junho, onde o conceito de “Escola a tempo inteiro” prevê a permanência dos alunos por mais tempo na escola de forma a promover o sucesso escolar e apoiar as famílias, surgindo então as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC’s), que asseguram o prolongamento do horário em todas as escolas do 1ºCEB.

Este programa inclui obrigatoriamente o ensino de inglês para os alunos do 3º e 4º anos de escolaridade e o apoio ao estudo com uma duração semanal não inferior a 90 minutos. Para além de frequentarem estas actividades de carácter obrigatório, destes planos podem constar outras actividades de enriquecimento como o ensino da música, prática física e desportiva, bem como o ensino de outras línguas estrangeiras ou expressões artísticas. No entanto, quando se fala das AEC’s, é necessário ter em conta a função da monodocência coadjuvada, uma vez que o professor titular de turma passa a partilhar o trabalho pedagógico com outros profissionais, tendo este a responsabilidade da coordenação pedagógica.

Nos últimos quatro anos, as alterações preconizadas pelo Ministério da Educação relativamente às AEC’s, trouxeram alguma esperança relativamente a um maior desenvolvimento da educação artística no 1º CEB. As actividades extra curriculares e o conceito de escola a tempo inteiro, salvaguardado no Despacho 12 591/2006 de 16 de Junho, seriam em teoria uma mais-valia para o desenvolvimento da educação artística no ensino básico. No entanto, no Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio de 2008, que regulamenta as AEC’s, é referido que estas não são de carácter obrigatório, sendo frequentadas apenas por alunos inscritos nas mesmas, mediante autorização dos encarregados de educação. As áreas que têm de estar contempladas nas AEC’s são o Inglês e o apoio ao estudo, ficando o ensino de outras línguas estrangeiras, as actividades físicas e desportivas, o ensino da música e o de outras expressões artísticas, assim como de outras possíveis actividades indicadas nos domínios identificados no despacho, de carácter opcional, a gerir pela autarquia em cooperação com a escola.

Para a Comissão de Acompanhamento do Programa 2007/2008, (CAP, p.12), existem alguns constrangimentos, nomeadamente no (...) *Ensino da Música continua a deparar-se com um conjunto de constrangimentos de professores habilitados, mas*

*também à articulação horizontal e vertical nas escolas e agrupamentos, reforçando a ideia dos professores titulares que podem dispensar as actividades nas áreas das Expressões, (Castro, 2007, p.24). Paralelamente, e segundo a mesma autora, a insistência na recuperação dos alunos nas áreas consideradas prioritárias -Português e Matemática - e o surgimento das Expressões como AEC's induz nos professores titulares de turma o esquecimento das Expressões como componentes do currículo, uma vez que sentem, e afirmam, que as AEC's colmatam essas áreas do currículo, (id., p.24). No entanto, é esquecido que as AEC's não são de frequência obrigatória e, como tal, são áreas de frequência facultativa, podendo os alunos chegar ao 2º CEB sem nunca terem desenvolvido actividades na área das Expressões. Também a contratação de professores com formação específica para leccionar as AEC's reforça nos professores titulares a ideia de que não possuem formação especializada no ensino das Expressões, assim como a urgência em trabalhar as áreas consideradas prioritárias, faz com que deleguem esta responsabilidade nos professores das AEC's. Por outro lado, também se torna difícil motivar os professores titulares das turmas para a formação e para a necessidade de articulação dos programas das áreas das Expressões, reportando esta responsabilidade para os professores que a leccionam, (id., 2007).*

Um outro constrangimento e de acordo com a mesma autora (id., 2007) prende-se com a formação dos professores que leccionam as AEC's, sendo professores com formação muito diversa no que diz respeito à Música, necessitando por isso de apoio e enquadramento que os responsáveis pelo recrutamento destes professores não podem dar, nomeadamente, as Câmaras Municipais.

Na perspectiva de Canavilhas (2010, s/p), *a educação artística constitui uma dimensão importante da educação, a que todos os cidadãos devem ter acesso, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos, devendo fazer parte da formação geral de todos os alunos, constatando-se com o disposto na Lei nº 46/86, art.7º alínea c, onde menciona que o ensino básico deve promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios.*

Também o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001) salienta que o lugar das Artes, em geral, e da Música em particular, continua a ter contornos pouco explícitos e a ser encarado como algo que aparentemente está assumido, ficando, no entanto à margem, quer em termos conceptuais como programáticos. Neste sentido, Wuytack e Palheiros (1995, p.9), afirmam, que ao longo do século XX, (...) *a educação*

*artística, em geral, e a educação musical em particular, têm percorrido um caminho, por vezes difícil, entre a imposição de currículos baseados no saber “ler, escrever e contar”, e a ideia elitista de que a música é um privilégio reservado a seres particularmente dotados.*

Para estes autores, esta situação, repercute-se na falta frequente de uma prática musical no ensino genérico, mais significativa no 1ºCEB, onde é leccionada por professores que possuem, em geral, uma formação insuficiente nas áreas artísticas, necessitando de serem apoiados por professores especialistas para que assim o currículo possa ser cumprido (Oliveira, 2008). No entanto, é hoje aceite que a educação musical é uma disciplina importante no currículo escolar, com um programa próprio e que, enquanto tal, faz parte integrante da educação global da criança.

Ao consultar-se o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001), verifica-se que este documento apresenta um conjunto de competências musicais bastante ambicioso. No que refere à música, esta é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos e as competências artístico-musicais desenvolvem-se através de vários processos de experiências e reprodução. No entanto, estas potencialidades nem sempre se verificam na prática.

A educação do corpo, da audição e da voz desenvolve nas crianças a capacidade de compreender o mundo, exprimir sentimentos e de criar. Segundo a Organização Curricular e Programas do 1ºCEB (ME, 2004), o canto é a base da expressão e educação musical para este nível de ensino, sendo este o primeiro instrumento que as crianças devem explorar. Para além da voz, a exploração do corpo é igualmente importante, pois permite, através de actividades lúdicas como a dança e os jogos, proporcionar o enriquecimento das vivências sonoro-musicais das crianças.

De acordo com Tafuri (1987) *a educação musical no 1ºCEB, tem como objectivo dar à criança oportunidade e meios para uma explosão e utilização dos materiais sonoros que possam ajudar no seu desenvolvimento psico-físico e ao seu desenvolvimento da realidade*, (p.12). No entanto, um currículo musical que tem por base somente as experiências dos alunos resulta, segundo Swanwick (1991, p.19), *estéril y empobrece la inspiración y el desarrollo musical*.

Uma Educação Artística completa não pode resumir-se a um simples somatório de disciplinas, mas sim, a uma organização curricular em que as letras, as ciências e as artes tenham a mesma ponderação, possibilitando aos alunos uma formação equilibrada. Como menciona o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001, p.169), a música

deve atravessar todas as áreas disciplinares, tais como, as Ciências Humanas e Sociais, as Ciências Físicas e Naturais, a Matemática, a Expressão e Educação Físico-Motora, as Línguas e as Tecnologias.

Segundo Freitas (2003, p.13), (...) *o currículo das escolas portuguesas é efectivamente mutilado porque lhes não é concedido desenvolver áreas fundamentais para a educação das crianças e jovens, entre as quais a música.*

Subjacente a esta afirmação, pode concluir-se que o currículo não é uma mera soma das diferentes disciplinas que tradicionalmente são oferecidas aos estudantes durante a sua vida escolar, mas, e segundo este autor, deve entender-se por currículo tudo o que a escola promove para que os alunos tenham aprendizagens significativas. Como advoga Roldão, (1999, p.44) o currículo assume um lugar central na educação escolar, sendo este um *conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade, que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar (...)*. No caso específico da música, é necessário que na concepção de currículo esta tenha o seu lugar. Como afirma Eisner (1994 in Freitas, 2003, p.22), *se às crianças não forem dadas oportunidades para compor música, nunca terão possibilidade de se aperceberem o que significa a criação musical*. Ainda segundo este autor, *a música tem de ser ensinada para que ganhe significado*, (p.23), sendo para isso necessário ter espaços próprios para que os alunos aprendam. Também Dalcroze, (1980, in Cunha, 2000), afirma que só uma educação que dê relevância à Educação Musical, nos contextos educativos, pode promover a evolução de um povo. Como argumenta a mesma autora, *a cultura musical deveria ser pertença de todas as pessoas e não só pertença de uma certa elite*, (p.57). Daí o surgimento das Actividades de Enriquecimento Curricular, que mesmo de cariz facultativo permite a todas as crianças o direito à Educação Musical, uma vez que é dedicada a esta área algumas horas.

Importa ainda referir o número de horas que é dedicado a cada uma das áreas, curriculares e não curriculares, para a leccionação dos programas e o desenvolvimento dos currículos, sendo estas distribuídas da seguinte forma: oito horas por semana para a Língua Portuguesa; sete horas para a Matemática; cinco horas para o Estudo do Meio, sendo que metades destas últimas devem ser dedicadas ao Ensino Experimental das Ciências; cinco horas para a área das expressões e restantes áreas curriculares, (Despacho nº19 575/2006 de 25 de Setembro).

É importante referir que este tempo lectivo deveria estar devidamente expresso no programa do 1ºCEB para não existirem dúvidas nas horas que devem ser dedicadas às expressões. Também Canavilhas (2010) consolida que para além dos tempos lectivos ou do currículo, a valorização da Educação Artística no ensino básico implica o reforço do estatuto das disciplinas artísticas, de forma a garantir o seu contributo para a formação global do aluno e o seu justo reconhecimento enquanto disciplinas estruturantes do ser humano.

Esta realidade é salientada por Sousa (2003, p.63), ao afirmar que, *Uma Educação Artística pressupõe, antes de tudo, que na organização curricular, letras, ciências, técnicas e artes tenham a mesma ponderação, haja equilíbrio e não preferências ou predominâncias, concorrendo em igualdade de circunstâncias para proporcionar aos alunos uma equilibrada formação cultural geral, homogénea e congruente – a harmonia estética na harmonia educacional.*

## 1.2 – A importância da música no desenvolvimento global da criança

Ao longo dos tempos, a música tem assumido um papel importante na cultura da sociedade.

O contacto com a diversidade de sons à nossa volta constitui uma fonte inesgotável de informação ao dispor da criança, devendo por isso ser facilitado por todos os intervenientes que integram o seu processo educativo.

No período de gestação e durante os primeiros meses de vida, o contacto com o mundo exterior fica a cargo da figura materna e naturalmente dos restantes familiares, que estabelecem ligações entre a criança e o meio envolvente recorrendo a estímulos sonoros. Esta atitude é fundamental para o desenvolvimento global da criança, pois todas as situações com que esta é confrontada desde a sua concepção são fundamentais para a aquisição de conhecimentos e de atitudes perante novas realidades. Durante a primeira infância, a voz e o corpo são os instrumentos mais acessíveis sendo, por isso, considerados por diversos autores como os primeiros instrumentos musicais a ser explorados. Dalcroze (1965, p. 50), acredita que o desenvolvimento da rítmica constitui um dos principais meios para adquirir competências musicais e que é fundamental experienciar para posteriormente saber reconhecer e aplicar.

Por outro lado, Spodek (2002, p. 285) afirma que esta proporciona a auto expressão e o prazer criativo, o desenvolvimento motor e rítmico, o sentido estético, o desenvolvimento vocal e da linguagem, promove a herança cultural, o desenvolvimento cognitivo e o pensamento abstracto e desenvolve as competências sociais e de grupo.

Hohmann e Weikart (2007, p. 658) defendem que *ainda no útero, os bebés conseguem ouvir música, respondendo lhe com pontapés e outros movimentos. Enquanto recém-nascidas ou já como bebés mais velhos, as crianças continuam a ser fortemente afectadas pela música. (...) De facto, a música é um importante aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som. A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros. A música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários.*

Neste sentido, destaca-se ainda a importância que o ambiente familiar do bebé exerce no seu desenvolvimento. O bebé é sensível a todos os elementos que o rodeiam e a música também não é excepção. Uma família com hábitos musicais estimula a criança para o mundo musical, incrementando interesse pelos sons e uma acuidade auditiva que uma criança que não tenha oportunidade de aceder a estes estímulos não terá. Mesmo ainda antes de utilizar a linguagem propriamente dita, a criança serve-se de outras linguagens que lhe permitem comunicar. Serve-se de movimentos e de sons que são associados a determinadas acções que lhe permitem dar a conhecer as suas necessidades, as suas alegrias e tristezas. A criança está bastante atenta a elementos novos e todos eles são propícios para realizar novas aprendizagens sendo, por isso, importante estar atento a todos os estímulos que se lhe proporcionem. Pocinho (1999, p. 96), defende que *o bebé é sensível a tudo o que é cor, som e movimento, sendo os brinquedos e a música muito importantes no seu desenvolvimento. (...) A música possibilita, entre outras coisas, avaliar o crescimento físico, psicológico e emocional da criança. Se as famílias permanecerem silenciosas e fechadas para a música, a criança terá dificuldades em distinguir os sons calmos, suaves dos sons que os farão adormecer, que os farão ter mais prazer em comer e em brincar. Tudo o que é som à volta do bebé é um potencial «objecto» de atenção, cuja exploração ocorrerá ao sabor dos seus interesses e capacidades. À medida que explora os sons, a criança vai descobrindo leis de comportamento dos sons, agrupando-os de acordo com as suas características e funções.*

Para Welsh (2008, s/p), o principal objectivo da educação musical prende-se com o facto de que nós “somos musicais: precisamos apenas da oportunidade para que a nossa musicalidade seja celebrada e desenvolvida”, como advoga Edwin Gordon (2000, p.63), “... todas as crianças têm potencialidades inatas mas, mal nascem, tornam-se logo patentes as diferenças entre elas. Parte dessas diferenças reside no seu potencial para aprender e compreender música”.

Segundo Welsh (2008), nós somos musicalmente educados uma vez que adquirirmos comportamentos musicais desde a fase pré-natal passando pela experiência da cultura em que nos inserimos. A música é parte integrante do nosso ambiente social e cultural e o seu envolvimento com esta começa antes de nascermos, pois estamos sensíveis à voz materna como também à música ouvida durante a gravidez, (id.,2008). Partindo do princípio de que a música e a biologia estão intimamente ligadas, podemos deduzir a sua importância e relevância na vida do ser humano, como refere Sousa (2003,

p.17), *Os comportamentos de atenção e reacção a sons existem já em crianças no útero da mãe, a partir do sexto mês.*

As interacções vocais existentes entre os nossos pais e nós enquanto crianças são evidenciadas através da linguagem, música, discurso e canções desde a fase pré-natal até à infância. O simples facto de termos uma vivência musical activa durante a infância, através de canções de embalar, é um suporte essencial para o desenvolvimento musical, (id.).

De acordo com Welsh (2008, p.2), as crianças que forem estimuladas para a música, mesmo que seja apenas através de canções de embalar, terão grande probabilidade de serem cantores relativamente competentes. O mesmo autor menciona que *se o comportamento musical é parte integrante do ser humano, devia ser também parte integrante de qualquer sistema educacional que afirme educar uma pessoa no seu todo*, este, devia ser planeado para se dirigir à diversidade das nossas bases musicais, para que nos permitisse diferenciar as nossas necessidades musicais, como também estimular o desenvolvimento musical individual.

Sendo esta uma forma de comunicação, iniciada desde muito cedo na vida de qualquer individuo, é importante tentar perceber de que forma é que esta influencia o desenvolvimento da criança, pois sabemos que a natureza proporciona-lhe uma infinidade de células para estabelecer estas ligações, quer antes do nascimento quer em alturas cruciais após o nascimento, (id., 2008).

As primeiras fases da aprendizagem musical decorrem na infância e de forma natural, visto as crianças começarem por ouvir todo o mundo sonoro que as rodeia. Os sons que estão presentes no seu quotidiano vão sendo assimilados e posteriormente reproduzidos de forma criativa e natural, criando assim os seus próprios sons e as suas próprias melodias.

Na perspectiva de Gordon (2000), todos nascemos com direitos iguais, mas algumas crianças aprenderão naturalmente mais do que as outras, principalmente quando a educação se baseia numa clara compreensão das suas diferenças musicais.

Para este autor, a originalidade é precisamente questionar-se, não sobre como se deve ensinar música, mas sim como esta é aprendida, e em que momento a criança está preparada para aprender. Partindo do princípio de que o potencial de uma pessoa para aprender é na altura do seu nascimento, os primeiros anos de vida são cruciais para estabelecer bons alicerces para um bom desenvolvimento musical. As experiências



musicais que uma criança tem desde o nascimento têm um profundo impacto na forma como esta vai ser capaz de perceber, apreciar e compreender a música.

Na sua *Teoria de Aprendizagem Musical*, Gordon (2000) sistematizou os diversos estádios pelos quais a criança passa, sendo eles: no primeiro estágio, aculturação, onde a criança está exposta à cultura musical que a rodeia, absorvendo os sons do meio. Segue-se a imitação, no qual a criança começa a imitar os sons produzidos pelo adulto e, finalmente, a assimilação, fase em que a criança aprende a coordenar os seus movimentos com o canto e a respiração. Em todos estes estádios, o instrumento privilegiado pelo professor será a voz. O professor serve de modelo para a criança, que aprenderá a distinguir a voz cantada da voz falada, e a sensação de cantar afinado. Os exemplos musicais serão tão diversos quanto possível para que a criança possa absorver um vocabulário rico e variado como preparação para a sua posterior educação musical formal. Este, citado por Oliveira (2009, s/p) refere que *todos os cuidados que os pais têm no ensino da linguagem materna deveriam existir também com a linguagem musical*, ou seja, a música é aprendida da mesma forma que a nossa língua materna, sendo por isso, fundamental, que as crianças desde muito cedo tenham acesso a um ensino da música de qualidade, abrangente e que aborde todas as áreas fundamentais do que é esta arte para que assim possam fazer escolhas profissionais futuras, também nesta área, podendo ser *uma pessoa capaz de tocar algum instrumento, de saber usar a sua voz e, ao mesmo tempo, fazer um trabalho musical independentemente de ser essa ou não a sua profissão*, (Mota in Oliveira, 2008, p. 2). Deste modo, a música é um elemento fundamental para desenvolver as capacidades de expressão e comunicação, de imaginação criativa e actividades lúdicas, beneficiando o sentido de participação e integração da criança, que como advoga Caldeira, (in Mota, 2002, s/p) contribui para *o desenvolvimento de capacidades de atenção, de memória, ao mesmo tempo que proporciona aos alunos experiências que favorecem atitudes e hábitos de relação e cooperação, de responsabilidade e solidariedade*.

Do ponto de vista pedagógico, e na perspectiva de Shaefer (1975), todas as actividades de expressão artística têm a função de colocar as crianças em condições para poderem dominar a sua própria criação e apreciar a dos outros. Não obstante, e tendo em conta que as crianças tendem a ser espontâneas ao explorar os diferentes timbres dos instrumentos, devemos orientá-las e apoiá-las no seu desenvolvimento.

Também Nery (2010) e Canavilhas (2010) corroboram desta ideia, afirmando que a música desempenha um papel preponderante no crescimento global das crianças,

não só pelo prazer que a experiência musical pode proporcionar, como também pelos seus benefícios para estimular diferentes capacidades, uma vez que estas estão sujeitas às solicitações sensoriais, intelectuais, organizacionais, sociais e emocionais, que resultam do ensino musical.

Na perspectiva de Van Hauwe, citado por Rodrigues (1999), é crucial uma criança nascer e crescer num ambiente onde a música faz parte do seu quotidiano, uma vez que aceita com mais naturalidade e espontaneidade as actividades musicais, do que uma criança que inicia mais tardiamente, *uma criança funciona como um eco: retribui sempre o que recebe – o que vê, ouve e sente*, (Piaget, in Rodrigues, 1999, p.19). Embora sabendo que a música contribui para desenvolver capacidades no âmbito da Matemática ou da Linguística, este é de opinião que devemos fazer música com as crianças para as tornar mais felizes, devendo ser esta a função da escola, (id., 1999).

Por outro lado, Wuytack (in Palheiros, 1998) refere a música como uma arte que integra a vida humana, que esta é uma expressão da alegria, de viver e que desenvolve as emoções e as afeições, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade e o sentido estético da criança, cujo resultado seja musical e artístico, sem esquecer a integração de outras formas de expressão artística, tais como a dança, o drama, entre outras.

Willems (in Sousa 2003) define três objectivos para a expressão musical: desenvolver na criança o amor pela música e a alegria em praticá-la; administrar todas as possibilidades para a criança aprender música e, por último, favorecer a prática musical no desenvolvimento da criança. A iniciação musical contribui para o crescimento integral da criança ao nível afectivo, sensorial, mental, físico e espiritual.

Ainda, e de acordo com Willems (id.), é incontestável o papel da música para o desenvolvimento da criança, uma vez que esta promove a participação global do ser humano, desenvolvendo o seu carácter sensorial, afectivo, mental e espiritual. A música contribui para o desenvolvimento de todas as faculdades humanas, daí a necessidade de pôr a Educação Musical ao alcance de todos.

O ensino da Música desde muito cedo potencia aprendizagens linguísticas mais complexas, desenvolve o raciocínio matemático, como também promove a sensibilização para outras formas de expressão artística.

### 1.3 – Expressão musical um modelo para a inclusão

*“Educação Especial e Inclusão –  
Quem disser que uma sobrevive  
sem a outra não está  
no seu perfeito juízo”*(Correia 2003, p.3).

Educar para a diversidade exige das escolas inovação, tendo em conta a sua organização e funcionamento. Um aspecto determinante para a sua qualidade, segundo o Decreto-Lei (D.L) nº3/2008, é “ (...) a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” (D.L nº3/2008: 154). Todas as crianças têm direito e igualdade de oportunidades educativas.

Sabemos que a escola é um agente de mudança. Estamos numa sociedade em que todos temos o direito de ser incluídos e a inserção de alunos com NEE passou a ser uma realidade nas escolas.

*“ En la educación musical de sujetos que presentan NEE utilizar la musica como una experiencia globalizadora permite: facilitar el aprendizaje de otros contenidos curriculares; descubrir y desarrollar la capacidad de expresión y de nuevas formas de comunicación; desarrollar la capacidad de organización espacio-temporal; colaborar en la ordenación y estructuración del pensamiento lógico”*(Ricardi 2005,p.134).

A sua integração e participação na Sociedade constituem direitos adquiridos, co-responsabilizando o Estado e a Sociedade em criar e garantir condições, a fim de facilitar que esse direito se cumpra integralmente (UNESCO 1994). Referenciando o D.L nº3/2008 de 7 de Janeiro, pretende-se promover a igualdades de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um dos aspectos mais importantes dessa qualidade é promover uma escola democrática e inclusiva. Para isso, é importante que o sistema seja flexível, modelado por uma política global integrada permitindo, assim, dar resposta à diversidade de características e necessidades de todos os alunos. A Educação dos jovens com NEE deve estar para além de uma “ (...) educação formal deve ocorrer num processo evolutivo, com experiências, oportunidades de erros e acertos sucessivos” (Berenguer, Onofre & Galinha 2010, p.235), como acontece no dia-a-dia. As crianças com NEE devem ser capazes de modificar a sua autonomia, sociabilização e integração, satisfazendo os princípios e

objectivos definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), criando situações voltadas para o desenvolvimento pessoal e social, de aprendizagens diversificadas, relacionadas com a própria vida, actividades de carácter utilitário aliando, sempre que possível, o aspecto lúdico à aquisição e aplicação de conhecimentos.

Para que seja possível tudo isto, é necessário que todos os agentes de Educação possam dar respostas mais adequadas. Estas devem ser pensadas e organizadas de “ (...) modo a maximizar as suas capacidades e minimizar os seus *handicaps*” (Berenguer, Onofre & Galinha 2010,p. 235).

Um dos grandes passos que se deu nos últimos anos, após a célebre Declaração de Salamanca (1994), foi o reforço da concepção de uma escola inclusiva. A escola deve ser capaz de acolher e reter grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos.

Nessa declaração refere-se, ainda, que a educação inclusiva visa a equidade educativa, havendo igualdade, quer nos acessos quer nos resultados.

De acordo com Correia (2006), antes de haver inclusão, deve haver um “movimento integrador” em que se confia que o aluno com NEE vai conseguir superar as suas dificuldades. E se o aluno for preparado com um conjunto de aptidões (académicas e sociais) contribuirá, certamente, para se aproximar, no mais curto espaço de tempo, dos alunos sem NEE. Tudo isto, muitas vezes fora da turma, facultando um conjunto de serviços educacionais. Se as dificuldades forem superadas, o aluno pode juntar-se à turma, permitindo-lhe uma integração plena, a nível académico e social (Gordon, 2000)

Segundo o mesmo autor “*o ensino é orientado para o aluno visto como um todo, considerando três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio-emocional e pessoal, tendo por base as suas características e necessidades*” (Correia 2003,p.22)

Seguindo esta linha, o ensino da música implica modificar as propostas pedagógicas nos aspectos metodológicos, com o intuito de responder às necessidades educativas de todos, em geral, e de cada um dos alunos em particular, a fim de garantir o sucesso na aprendizagem e na participação dos alunos. Existem variadas estratégias que podem ser desenvolvidas na sala de aula, com o intuito de contribuir para uma escola inclusa. Para que se estruture e organize uma intervenção musical inclusiva é necessário identificar uma série de estratégias organizativas, incluindo a análise dos recursos pessoais (características do aluno com NEE e do grupo/turma) e dos recursos metodológicos.

#### 1.4 - Música e distúrbios de comunicação e linguagem

Gomes & Simões (2010) reflectiram de que forma a música poderia contribuir para melhorar a linguagem verbal explorando “A música e a criança com distúrbios de comunicação e linguagem”.

Fundamentalmente, defendem que a música “ (...) *é um excelente meio de desenvolvimento, permitindo que a criança usufrua de satisfações imediatas*” (Gomes & Simões 2005, p. 127). Esta poderá contribuir ao nível da comunicação verbal e não-verbal, no que diz respeito a aspectos cognitivos, afectivos/emocionais e motores.

Muitas crianças apresentam distúrbios de Comunicação e Linguagem, podendo ser de articulação, gaguez, de voz, alterações na linguagem verbal e outras deficiências em que a comunicação e a linguagem estejam comprometidas e o uso da música pode ser uma estratégia e poderá servir de suporte para as apoiar.

A música tem um poder que pode reconstruir o psiquismo das crianças diminuídas ao nível psico-motor, uma vez que atinge zonas muito profundas do ser (Gagnard 1974, p.77). Ela faz parte do quotidiano e da vida de todos nós, tornando-se indispensável que as crianças se apercebam dos sons que as rodeiam, podendo ouvir e aprender. Deve desenvolver-se nelas sensibilidade, sentido artístico e estético.

Tendo em conta que o número de crianças com dificuldades específicas de aprendizagem continua a aumentar, cabe à escola criar condições para que todos progridam, sem excepção. O guia prático de Currículos Alternativos no Ensino Básico, do Ministério da Educação (1997), já referia a importância da articulação de diferentes áreas, incitando os professores a introduzir uma fusão entre áreas disciplinares, denominando “Componente escolar inovadora”, dando o exemplo entre a Língua Portuguesa e a Música e como ela contribuiu para melhorar a linguagem.

A experiência musical possibilita ao aluno aprender. Pode desenvolver várias actividades como tocar, manipular, ver, examinar, ouvir, usar o corpo e em interpretação de ritmos. Esta experiência permite ao aluno desenvolver os sentidos, o conhecimento e prazer pelo trabalho musical. Como refere a autora Margarida Pocinho, “Dá-lhe a oportunidade de ouvir e explorar diferentes sons, cantar, dançar, tocar para que se situe e participe no mundo que a rodeia “ (1999: 112).

Através da Audição, que é desenvolvida a partir do quinto mês, esta influencia consideravelmente o movimento, a linguagem e a aprendizagem da criança. Para Madaule “ (...) *escutar é ouvir e é ter motivação de ouvir*” (...) *A criança ao saber*

*escutar consegue perceber com precisão toda a informação que deseja”* (2007,p.1). Refere, ainda, que os sons produzidos pela própria criança, através do aparelho fonador, permite moldar aos poucos a sua própria linguagem, uma vez que é capaz de escutar e concentrar-se na sua língua materna. O autor reforça ainda que o objectivo principal da escuta é que há um estabelecimento comunicativo entre a criança e o meio ambiente. Desta maneira, o ensino da música desenvolve três aspectos fundamentais:

\_ Motricidade – quando nos movimentamos ao som de algo ou batemos o ritmo com o pé;

\_ Cognição e motricidade – quando analisamos o que ouvimos, tocamos ou improvisamos;

\_ Afectividade – Quando sentimos algo ao ouvir determinada música, originando inúmeros tipos de sentimento e reacções, como arrepios quando se ouve algo de que gostamos ou que nos emociona sem sabermos porquê.

Kirt & Gallagher, que se debruçaram sobre os problemas de linguagem, definem como distúrbios de comunicação os distúrbios da fala e linguagem, em que *“casos de crianças com patologias como a deficiência mental, dificuldades de aprendizagem, surdez, apresentam distúrbios de comunicação ao nível da fala e linguagem”* (2002, p.277).

Distúrbios caracterizam-se por um estado em que o indivíduo não demonstra um conhecimento das necessidades do sistema linguístico proporcional à norma esperada. (Simões & Gomes 2005,p. 128).

Para uma criança falar correctamente, ela tem necessidade de fazer movimentos rápidos e bem coordenados da cavidade orofaríngea e sistemas associados à cavidade, como laringe e o sistema respiratório para emitir correctamente a voz. A laringe e o sistema respiratório são os responsáveis pela produção verbal oral. Realiza-se, então, a fala se houver uma boa articulação entre os três sistemas – fonatório, respiratório e articulatorio. Podemos referir que quando um destes sistemas não funciona, a criança poderá apresentar inúmeras patologias, sendo comumente os distúrbios da voz e de articulação da linguagem, gaguez e alterações da linguagem verbal (atraso de desenvolvimento, afasia de desenvolvimento e mutismo) e deficiências associadas.

Muitos psiquiatras utilizam a música para relaxar os seus pacientes. Através de música gravada referem que esta se torna uma terapia efectiva que trata casos de timidez extrema em crianças mal -ajustadas (Lowenstein, 1985).

A música não é apenas a execução instrumental, vocal e provas de formação musical. É muito mais. Desta forma para alguns autores *“Educar musicalmente as crianças de forma a desenvolver, nelas, não só o potencial criativo mas também as suas habilidades, estendendo o conhecimento das funções da música e encorajamento e um entender mais profundo da música, como uma forma de linguagem, símbolo de sentimento humano (...) é necessário encorajar as crianças a participarem activamente nas experiências musicais”* (Gomes & Simões 2010, p. 136).

Como sabemos, a música tem uma expressão própria (notação musical) e permite a manifestação de comportamentos universais. As crianças com deficiências a nível cognitivo e motor não necessitam de dominar a sua técnica. O importante é saber escutar, sentir e vivenciar, como já foi referido anteriormente por Madule (2007). A música envolve-nos de tal forma que os sons “entram” dentro de nós, mesmo sem as pessoas quererem. Se taparmos os ouvidos, sentimos igualmente as vibrações no nosso corpo (Gomes & Simões 2011). As autoras referem que a música é uma forma de expressão, podendo decompor-se em dois tipos:

\_ Música instrumental – dá total liberdade de interpretação e manifestações expressivas (movimento, relaxamento e meditação). Contribui para o desenvolvimento mental, físico, afectivo e social, permitindo que a criança goze de satisfações imediatas, independentemente da gravidade da sua patologia, tudo aquilo que a criança escuta e o modo como interpreta são sua criação, pertencendo às suas experiências física, intelectual e emotiva. Sousa (2007) acredita que a música pode determinar um contacto sem palavras, podendo mesmo promover o desenvolvimento da linguagem.

As crianças devem ser livres e terem a oportunidade de explorar a música de forma espontânea, a fim de inventarem, explorarem, identificarem as sonoridades, brincando com o seu corpo (batimentos e voz) e instrumentos, quer eles sejam convencionais, quer não convencionais. A criança, quando vai trabalhar com instrumentos, deve ter a oportunidade de escolher o seu próprio instrumento, atendendo às suas capacidades e limitações. (id;2007,p.138)

\_ Música vocal – Quando existem textos com determinados significados, condiciona a interpretação ao seu significado. No entanto, permite que a criança explore o seu corpo como instrumento, explorando a voz como um prolongamento de si própria. Aos poucos, a criança vai concentrando-se na melodia e nas palavras, a sua memória vai fazer com que tome consciência conforme canta, do significado que está a dizer, fazendo com que as capacidades perceptivas, cognitivas e expressivas estejam a ser

trabalhadas em simultâneo. As crianças devem trabalhar músicas com letras do seu conhecimento, sobre coisas ou eventos que as crianças conhecem e imaginam. Assim, as canções têm uma realidade pessoal para elas e provocam um maior envolvimento. As crianças devem estar inteiradas dos temas a desenvolver, incluindo as canções sobre assuntos que elas identifiquem como dias da semana, nomes, o tempo, nomear partes do corpo, roupas, cores, animais, sentimentos, aniversários e higiene pessoal. As canções com texto mais abstracto são menos eficazes. Para as crianças com distúrbios na fala torna-se num incitador, participando com maior consciência verbal, reforçando os esforços e formação da fala. (2007,p. 137)

O ritmo das palavras deve ser simples e sem rima. Tendo em conta estes pressupostos devemos ter em atenção os seguintes aspectos: a colocação das palavras na música – há uma relação das palavras cantadas e faladas. Ambas têm inflexão tonal e tensão-ênfase (acento) em certas sílabas de palavras e em palavras numa frase. Na fala acontecem naturalmente, como parte da ordem natural. Nas canções, a inflexão tonal é dada a palavras pela melodia, sendo a tensão-ênfase realizada pelo ritmo (acento rítmico). No dia-a-dia dá-se ênfase a determinadas sílabas enquanto falamos. Como exemplo, a palavra **tapete**, a segunda sílaba sai reforçada e na palavra **pato**, reforça-se a primeira sílaba. Em canções ou jogos rítmicos (lengalengas e rimas) deve ter-se em atenção os mesmos apoios da fala, coincidindo as acentuações. Também no dia-a-dia, quando falamos, damos ênfase através do tom. Com crianças com distúrbios de comunicação e linguagem não se exige desenvolver técnicas específicas da música, mas usar a música como meio. As canções podem ser verdadeiras ferramentas, pois contribuem para trabalhar as emoções. Cada canção pode ter um conteúdo emocional dando às crianças que cantam uma variedade de emoções, permitindo-lhes experienciar alguns aspectos da vida emocional, despertando alegria, prazer, meditação e calma. (2007,p.137).



### 1.5- Práticas Educativas em Expressão Musical no 1º CEB

Quer no seio familiar, quer na escola, a criança contacta com a música ou com outras manifestações culturais. O gosto pela música é natural nas crianças, pois elas gostam de cantar e de ouvir música. Na escola, os alunos têm contacto com as artes na generalidade e a música em particular, desde a educação pré - escolar até ao final do 3º ciclo.

Os participantes de vinte e cinco países na Conferência Mundial de Educação Artística (AA.VV., 2006), que decorreu em Lisboa, acordaram a adopção de um conjunto de recomendações, entre as quais enumero as que foram mais directamente dirigidas aos governos: conceder à educação artística um lugar central e permanente no currículo educativo, no Pré-escolar e 1ºCEB; os educadores e os professores devem implementar a prática das expressões artísticas, em todos os contextos escolares adoptando um conjunto de medidas relacionadas com essas práticas para assim fazer cumprir o que está previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo, como também, definir metas de aprendizagem nos diversos domínios das expressões.

No 1º Ciclo, a área das expressões artísticas está integrada nas áreas curriculares disciplinares e são de frequência obrigatória. Organizando-se na base de conceitos, formas, técnicas e saberes específicos de cada linguagem, esta área deve ser trabalhada de uma forma integrada pelo professor, em regime de monodocência, contemplando as 25 horas semanais geridas pelo professor, podendo ser coadjuvado por professores especialistas. (Despacho nº19 575/2006)

O tipo de aprendizagens a realizar no 1º Ciclo pelas crianças é de extrema importância para o seu desenvolvimento numa perspectiva alargada de oportunidades e realização de experiências. Como consta da Organização Curricular e Programas, do Ensino Básico do 1º Ciclo (ME, 2004, p.23), estas devem ser (...) *activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.*

Para Milles (1998), a relação que existe entre a música e a criança no 1º CEB deve ser vista como uma experiência activa na qual a criança compõe, toca e ouve, devendo para isso estas actividades serem agradáveis, quer para as crianças quer para os professores. Refere ainda que a música consiste numa inter-relação de actividades de composição, interpretação e audição.

O grande objectivo do ensino da música neste nível de ensino é o desenvolvimento da literacia musical, cujo processo de ensino/aprendizagem estabelece a ligação de actividades relacionadas com a audição, interpretação e composição. Nesta fase de desenvolvimento, as crianças aprendem fazendo, devendo a aprendizagem musical centrar-se na voz e no canto, em junção com o corpo e o movimento. Para além da audição, análise e discussão de repertório, também as diferentes práticas instrumentais, o trabalho com criadores, intérpretes, escolas, comunidade, entre outros, permitem a participação das crianças em projectos artísticos, devendo ser igualmente promovidas (Vasconcelos, 2006), uma vez que estas fomentam a curiosidade das crianças e a sua capacidade de criação. Para isso, os professores necessitam de seleccionar contextos que sejam relevantes para as crianças, assegurando que estas desenvolvem as competências artísticas necessárias, (Vasconcelos, 2007).

De acordo com a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º Ciclo (ME, 2004,p.67), a prática do canto, do movimento através do corpo e dos instrumentos, são a base da Expressão Musical neste nível de ensino, onde o canto é *uma actividade síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando.*

Como defende Allorto (1989, p.145) a voz é *um órgão fonador e, ao mesmo tempo, o instrumento musical com que a natureza dotou o ser humano*, sendo este, um instrumento essencial para a expressão e comunicação, tendo uma utilização variadíssima, desde a improvisação e reprodução de melodias, até à entoação do desenvolvimento tímbrico. Para além destas, é também um instrumento fundamental para comunicar, quer nas vivências familiares, culturais ou sociais.

O programa do 1ºCEB está dividido em dois grandes blocos: jogos de exploração e experimentação desenvolvimento e criação musical.

Em todos eles existe uma pequena introdução que orienta teórica e pedagogicamente a abordagem musical que se pretende. A estas introduções seguem-se sugestões de actividades lectivas a desenvolver para cada ano escolar, como também, os princípios orientadores introdutórios das actividades.

De acordo com a Organização Curricular (ME, 2004, p.68), os jogos de exploração através da voz, corpo e instrumentos, devem iniciar-se através das vivências sonoro-musicais com forte predominância em actividades lúdicas para evitar situações que afastem as crianças. O desenvolvimento da musicalidade, depende *do domínio de capacidades instrumentais, da linguagem adequada, do gosto pela exploração, da*

*capacidade de escutar*. Os jogos de exploração vão sendo cada vez mais complexos permitindo desenvolver as capacidades musicais supracitadas.

É de extrema importância ter em conta as características musicais de cada criança, sendo necessário criar-lhes oportunidades de estas desenvolverem as propostas dos seus próprios projectos e os do professor. A criança deve utilizar a voz, corpo e instrumentos de forma integrada, harmoniosa e criativa. O professor tem de atender às características musicais de cada criança, dando-lhe oportunidade de desenvolver, à sua maneira, as suas propostas e projectos, não devendo no entanto, o professor esquecer que é da sua responsabilidade propor e desenvolver projectos que contribuam para a formação afectiva, social e intelectual da criança.

Como se pode constatar, o Programa Curricular do 1ºCEB (ME, 2004) realça as vivências sonoro-musicais lúdicas como a base exploratória de jogos através da voz, corpo e instrumentos visando o desenvolvimento auditivo, a criação musical e a representação gráfica do som.

Baseada no construtivismo de Jean Piaget, o ensino da educação musical no Ensino Básico sofreu influências metodológicas, através de métodos de ensino inovadores, inseridos por pedagogos musicais como Dalcroze, Orff e Kodály que transmitiram a música a muitas crianças que de outra maneira não teriam possibilidade de a conhecer e aprender, (Martins & Oliveira, 2007). Estas metodologias estão evidentes no ensino da Expressão Musical do 1ºCEB onde o próprio programa realça a utilização de actividades lúdicas de exploração na aprendizagem de canções, basicamente, através da voz e do corpo, (ME, 2004, p. 67).

O processo de ensino e aprendizagem da Expressão Musical consta da interacção das várias actividades relacionadas com a audição, interpretação e composição. No 1ºCEB, a Expressão Musical desenvolve-se através de um conjunto de actividades em que as crianças nesta fase de desenvolvimento aprendem fazendo. A aprendizagem musical centra-se na voz e no canto interligando-se com o corpo e consequentemente com o movimento. De acordo com Lessa (2006, p.22), as actividades inerentes à aprendizagem musical, centram-se na *audição, análise e discussão de reportório, nas práticas instrumentais diversificadas; na pesquisa, experimentação e criação*. Assim, o professor do 1º ciclo desempenha um lugar privilegiado para promover e apoiar o desenvolvimento das competências musicais das crianças.

São vários os métodos de ensino da música, como é o caso dos princípios pedagógicos defendidos por Orff (in Sousa 2003), os quais se resumem ao agir, reagir,

integrar e colaborar. Defende, ainda, que as actividades devem estar ligadas ao ritmo, criatividade, jogo, improvisação e instrumental. A metodologia de Orff tem uma particularidade interessante, uma vez que este acreditava que as crianças poderiam ser criadoras da sua própria música. Deste modo, procurou inventar instrumentos facilmente manejáveis, surgindo assim o instrumental de percussão ou Instrumental Orff. Toda esta aprendizagem deveria ser feita de forma lúdica e num ambiente alegre.

Também Kodály (in Sousa 2003) partilha das mesmas ideias de Orff, acrescentando-lhe apenas o canto, por acreditar que este pode desenvolver a capacidade intelectual da criança nos aspectos social e cognitivo.

Por sua vez, Martenot (in Sousa 2003) atribui grande importância aos jogos didácticos e ao material pedagógico de apoio, considerando-os como meios excelentes da aprendizagem musical e da consolidação de conhecimentos.

O método de Willems (in Sousa 2003) permite não recorrer ao uso de instrumentos musicais dispendiosos e pode ser facilmente aplicável desde crianças na idade pré – escolar, até alunos de escolas de música, conservatórios, adultos como também crianças inadaptadas. Considera essencial o ouvido musical, sendo este o ponto de partida da sua metodologia, não descurando o ritmo. De acordo com os princípios de Willems (id.), a iniciação musical propõe-se a preparar as crianças para a prática vocal e instrumental, como também deve promover a aprendizagem da música a todas as crianças mesmo que estas não revelem aptidão para tal.

Pierre Van Hauwe (in Rodrigues 1999) é de opinião que o ensino elementar da música deve proporcionar às crianças uma vivência musical que combine todos os elementos constituintes da música, harmonizando-os como um todo, ritmo, melodia, harmonia e improvisação, não privilegiando uns em detrimento de outros. Esta vivência musical, e na perspectiva deste pedagogo, deve iniciar sempre por um trabalho essencialmente prático cativando as crianças para posteriormente se fazer a ponte para a teoria. Para este pedagogo (id. p.18), a *criatividade deve ser o centro da vivência*, não se deve aprender por aprender, mas ser-se o mais criativo possível, sendo por isso fundamental a prática e não a teoria.

A área de Expressão Musical tem como principal objectivo levar a criança a explorar e a vivenciar, com o intuito de desenvolver aspectos como o ritmo, a audição interior, a forma, a criatividade entre outros. É através da experimentação e da vivência corporal que a criança adquire competências musicais que posteriormente lhe vão permitir associar mais facilmente os conceitos musicais. Também a criatividade deve

ser estimulada o mais cedo possível, pois desta forma a criança tornar-se-á mais criativa, livre de preconceitos e mais predisposta para explorar. No 1ºCEB, as crianças devem aprender fazendo, interligando a voz e o canto com o corpo e o movimento, ao mesmo tempo que desenvolvem a criatividade e a imaginação. Nesta faixa etária, as aprendizagens devem desenvolver-se em torno de quatro organizadores: percepção sonora e musical, interpretação e comunicação, experimentação e criação, culturas musicais nos contextos, (ME, 2001).

Actualmente, e o facto de a música ter extrema importância na formação das crianças como cidadãos mais enriquecidos culturalmente, a implementação da educação musical no ensino básico não tem sido bem sucedida, pois muitas vezes o que se faz nas escolas é realizado de forma desarticulada e pobre. Ao nível 1ºCEB, essas abordagens ainda apresentam mais problemas, uma vez que a formação artística dos profissionais desse nível de ensino não privilegia as áreas das Expressões, (Almeida, 2008).

Como referem Wuytack e Palheiros (1995, p.9), *os reflexos desta situação encontram-se na ausência frequente de uma prática musical no ensino genérico, particularmente significativa no 1ºCEB*, sendo esta orientada por professores que no geral possuem uma formação insuficiente nas áreas artísticas. Apesar da Expressão Musical estar prevista em vários documentos desde há muito tempo, a única aposta é ao nível do 2º CEB, já tardiamente desfasada das ambições e sensibilidades da faixa etária, visto que no 1ºCEB as experiências musicais são pontuais.

## CAPÍTULO 2 – SISTEMAS ALTERNATIVOS E AUMENTATIVOS DE COMUNICAÇÃO – SAAC

Um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (SAAC) é, na óptica de Ferreira et al. (1998), um conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que a pessoa com dificuldades de comunicação usa para comunicar. As pessoas com necessidade de comunicação aumentativa e alternativa podem dividir-se em 3 grupos principais, nomeadamente, grupo com necessidade de um meio e expressão, grupo com necessidade de uma linguagem de apoio, onde se insere o aluno em causa e, por fim, grupo com necessidade de uma linguagem alternativa.

De acordo com Tetzchner e Martinsen (2002), a principal razão para distinguir os grupos com necessidade de um meio de expressão, de uma linguagem de apoio e de uma linguagem alternativa, deve-se ao facto de as crianças com perturbações da comunicação e da linguagem poderem seguir percursos diferentes no desenvolvimento para a sua competência final.

Nas palavras de Tetzchner e Martinsen (2002:16), *“A escolha de um sistema alternativo ou aumentativo de comunicação deve ser considerada numa perspectiva alargada. O sistema deve melhorar a vida quotidiana da pessoa que o utiliza e levá-la a sentir-se mais autónoma e mais apta a dominar os problemas da vida. Por esse motivo, a escolha do sistema de comunicação deve fazer-se com base na situação global de cada pessoa.”*

Estes sistemas de comunicação, distintos da linguagem, definem-se geralmente por se organizarem em torno de elementos não-verbais que se adquirem mediante aprendizagem formal, definidos por Tetzchner e Martinsen (2002) da seguinte forma:

- \_ Signos gestuais: incluem a língua gestual dos surdos e outros signos realizados com as mãos.
- \_ Signos gráficos: incluem todos os signos produzidos graficamente (Bliss, SPC, PIC, Rebus)
- \_ Signos Tangíveis: geralmente feitos de madeira ou plástico (ex: fichas Premack). Alguns destes símbolos são utilizados para cegos ou pessoas com deficiência visual e também podem ser designados por “símbolos tácteis”, também feitos em madeira ou plástico, com texturas e formas diferentes.

O objectivo dos SAAC é o de desenvolver e/ou recuperar a capacidade de comunicação, contribuindo assim para melhorar a auto-estima e a qualidade de vida das pessoas que estão impossibilitadas de falar, permitindo, sobretudo no caso das crianças, abrir uma porta para a literacia. A população - alvo a quem se dirigem estas formas de comunicação alternativa é diversificada, variando na idade assim como nas capacidades motoras, sensoriais, cognitivas e linguísticas.

De acordo com Tetzchner et.al (2005), para as crianças utilizadoras de um meio alternativo de comunicação, o desenvolvimento da linguagem exige um processo de construção e planeamento, na medida em que não existe um ambiente linguístico natural de utilizadores da comunicação alternativa. Os referidos autores dão enfoque à questão do input da comunicação que ocorre principalmente no contexto da instrução directa, não se dando oportunidade à criança de testemunhar o seu modo de linguagem nos diferentes contextos em que interage. Assim sendo, o sucesso da implementação de um SAAC está dependente das acções e estratégias de comunicação utilizadas pela equipa educativa que acompanha a criança.

## **2.1- Os SAAC e os tipos de sistemas**

Na segunda metade da década de setenta surgiram diferentes sistemas alternativos e/ou aumentativos de comunicação, na sua maioria sistemas gráficos. Estes sistemas apresentam um maior ou menor grau de abstracção, tanto no que diz respeito ao grafismo ou expressão dos símbolos, como aos conceitos incluídos.

Segundo Lloyd e Karlan (1984), os Sistemas Aumentativos de Comunicação dividem-se em dois grandes grupos:

- \_ Sistemas de Comunicação Sem Ajuda;
- \_ Sistemas de Comunicação Com Ajuda.

A distinção entre comunicação com ajuda e sem ajuda e entre comunicação dependente e independente, na opinião de Tetzchner e Martinsen (2002), refere-se a formas de comunicação alternativa e define-se da seguinte forma:

\_ Comunicação com ajuda inclui todas as formas de comunicação em que a expressão da linguagem exige o uso de qualquer instrumento exterior ao utilizador e em que é necessária a selecção de símbolos. Exemplos desta categoria de comunicação são: tabelas de comunicação, dispositivos com fala digitalizada, computadores e outros tipos de tecnologias de apoio para a comunicação.

**Os sistemas de comunicação com ajuda** podem agrupar-se em várias categorias:

- \_ Sistemas de Comunicação por objectos: constituídos por objectos de tamanho natural, miniaturas ou partes de objectos, usados como símbolos de comunicação;
- \_ Sistemas de Comunicação por Imagens: incluem principalmente imagens tais como fotografias e desenhos lineares;
- \_ Sistemas de Comunicação através de Símbolos Gráficos (Sistemas Gráficos): Pic; SPC; Rebus; Bliss; Sigsymbols; Picsyms; Oakland;
- \_ Sistemas Combinados (utilizando símbolos gráficos e manuais): Makaton;
- \_ Sistemas com Base na Escrita: Par-le-silab; Alfabeto; Palavras; Frases;
- \_ Sistemas de Comunicação por Linguagens codificadas: Morse; Braille.

**Comunicação sem ajuda** refere-se a formas de comunicação nas quais quem comunica tem de criar as suas próprias expressões da linguagem e em que é necessária a produção de signos. O exemplo mais comum reside nos signos gestuais, mas o código Morse também faz parte desta categoria, assim como os gestos de uso comum e o alfabeto manual. O corpo de quem comunica funciona como o veículo transmissor daquilo que se pretende comunicar.

## **2.2- Símbolos Pictográficos para a Comunicação - SPC**

O sistema SPC -Símbolos Pictográficos para a Comunicação é de origem americana (PCS - Picture Communication Symbols). Foi concebido por Roxana Mayer Johnson, (Terapeuta da Fala) em 1981, com o objectivo de ser facilmente aprendido por jovens que apresentavam dificuldades para o Sistema Bliss, tendo sido especialmente pensado para ser utilizado por utilizadores da comunicação aumentativa.

É um sistema em que a maior parte dos símbolos é iconográfica, contendo principalmente símbolos transparentes, desenhados com um traço negro a cheio sobre fundo branco. O significado do símbolo, tal como nos outros sistemas, está escrito na parte superior do mesmo para maior facilidade de compreensão nos interlocutores que não conhecem o sistema. Com o fim de tornar o Sistema SPC uma ferramenta prática e útil para a criação de Ajudas para a Comunicação, os símbolos foram desenhados com o objectivo de serem facilmente apreendidos, apropriados para todos os níveis etários e diferenciados uns dos outros.

Este sistema está traduzido em 12 línguas diferentes, incluindo o Português. Na nossa língua, o sistema SPC que contempla 3200 símbolos, está disponível numa versão



impressa e numa versão de programa de computador (Programa Boardmaker), utilizável tanto em computador Macintosh como em PC (Windows).

O Vocabulário do sistema SPC está agrupado em 6 categorias gramaticais. A opção pela divisão em categorias deve-se ao facto de ser adequada à estruturação de frases simples quando os símbolos se encontram devidamente organizados nas chamadas de "Tecnologias de Apoio à Comunicação". Essas categorias são as seguintes: Pessoas (incluindo pronomes pessoais), Verbos, Adjectivos (sobretudo adjectivos e alguns advérbios), Substantivos, Diversos (sobretudo artigos, conjunções, preposições, cores, tempo, alfabeto, números e outras palavras abstractas), Sociais (palavras facilitadoras da interacção social e que inclui palavras para cumprimentar algumas expressões de prazer ou repulsa e outras palavras ou expressões apropriadas ao indivíduo).

É composto também por diferentes tipos de caras ou cabeças para facilitar a simbolização de algum indivíduo em particular.

Qualquer sistema de cores poderá ser usado com este Sistema desde que seja consistente. Recomendam-se, no entanto, as cores utilizadas para o Sistema Bliss (com a chave de Fitzgerald), que são as seguintes:

Pessoas: amarelo; Substantivos: laranja; Verbos: verde; Diversos: branco; Adjectivos: azul; Sociais: cor-de-rosa.

De acordo com Tetzchner e Martinsen (2002), o SPC é apropriado para ser utilizado tanto por pessoas cujas necessidades comunicativas sejam equivalentes a um nível de linguagem simples (necessitando de um vocabulário limitado e de estruturar frases relativamente curtas), como por pessoas com um elevado nível de linguagem (que necessitam de utilizar uma gama de vocabulário muito vasta, com possibilidades de estruturar frases de maior complexidade). Pode, assim, considerar-se o SPC como um sistema flexível que pode evoluir, ajustando-se ao grau de necessidades comunicativas do seu utilizador.

## CAPITULO 3 – DEFICIÊNCIA MENTAL

### 3.1- Conceito de Deficiência Mental

*“Deficiência mental refere-se a limitações substanciais na funcionalidade presente. É caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, que é concomitante com limitações relacionadas em duas ou mais das seguintes áreas das competências adaptativas: comunicação, autonomia pessoal (selfcare), autonomia em casa (home living), competências sociais, auto direcção (self direction), saúde e segurança, funcionamento académico (functional academics), lazer e emprego. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos”* (Morato, 1996,p.8).

Analogamente, *“a Associação Americana da Deficiência Mental fez depender a definição da deficiência mental de três critérios: funcionamento intelectual avaliado em termos de QI, cujos valores se encontram abaixo da média, entre 70 e 75; limitações significativas em duas ou mais áreas do comportamento adaptativo e verificação destas características desde a infância”* (Luckasson *et al.*, 1992, cit in Nielsen, 1999, p.48). Contudo, a gravidade da Deficiência Mental é variável e isso está presente no Manual Estatístico de Diagnóstico das Perturbações Mentais, DSM-IV, (2002).

O DSM-IV propõe a classificação da Deficiência Mental segundo quatro níveis de gravidade: ligeira, moderada, grave e profunda. Estas categorias baseiam-se no nível de funcionamento do indivíduo.

#### \_ Deficiência Mental Ligeira

O seu Q.I. varia entre 50-75. São pessoas mais lentas na assimilação da informação e na aprendizagem de competências académicas. Durante os primeiros anos de vida, a Deficiência Mental não é manifesta e pode não ser identificada até à entrada na escola. Quando adultos, muitos levam uma vida independente em comunidade, trabalham e podem não ser vistos como pessoas com Deficiência Mental.

#### \_ Deficiência Mental Moderada

O Q.I. dos indivíduos com Deficiência Mental Moderada pode variar entre 35-55. Realizam tarefas de trabalho ocupacional e de auto cuidados com supervisão.

#### \_ Deficiência Mental Grave

As pessoas com Deficiência Mental Grave possuem um Q.I. que pode variar entre 20-40. Conseguem adquirir e desenvolver algumas competências de comunicação e auto cuidados.

#### \_ Deficiência Mental Profunda

As pessoas com Deficiência Mental Profunda têm um Q.I. variável entre 20-25. Podem ser capazes de desenvolver algumas tarefas básicas de cuidados pessoais e comunicação com apoio e treino adequados.

Segundo Nielsen (1999), os portadores de Deficiência Mental evidenciam competências a nível da linguagem e da fala que podem estar muito aquém das que representam as restantes crianças.

Para além da sua função social e comunicativa, a linguagem é muito importante como instrumento do pensamento ao serviço da resolução de problemas cognitivos, na planificação e regulação da conduta (Carretero e Madruga, 1984).

É através da linguagem que nos apropriamos da cultura e interagimos com os outros. Nesta área, as crianças com Deficiência Mental apresentam muitas vezes dificuldades, quer ao nível da fala e da sua compreensão, quer no ajustamento social. Estas crianças revelam défices de linguagem, tal como nas restantes funções superiores e na totalidade das aprendizagens abstractas, sem que estas lhe sejam exclusivas.

*“ Os indivíduos que apresentam deficiência mental desenvolverão de forma diferente as suas competências académicas, sociais e vocacionais, dependendo do grau dessa diferença e do facto de a deficiência ser ligeira, moderada, severa ou profunda.”*  
(Nielsen, 1990,p.50).

### **3.2- Características da Deficiência Mental ao nível da comunicação e linguagem**

O défice de linguagem nestas crianças está identificado com o baixo nível de compreensão de signos verbais, condição necessária a uma performance linguística capaz. Aliás, as primeiras palavras das crianças com DM surgem em contextos de forte carga emocional, (“Não”!, “Quero”, “Dá”) e tendem a generalizar-se sob a forma de ecolalias (repetições da última palavra ou sílaba do interlocutor) manifestando um esforço para falar que “é apenas possível se a criança se identifica com o interlocutor” (Brauner, 1986). É organizado algum discurso por justaposição de nomes. Surgem, por

vezes, frases curtas que se apresentam como conjunto unitário (McLeavey *et al.*, 1982; Naremore & Dever, 1975, in Owens, 1996). O sujeito escreve algumas palavras mas não faz um relato coordenado do que quer exprimir e muitas vezes exprime-se com um vocabulário pobre, apenas com frases simples e compreensão limitada.

Segundo Nielsen (1999), as crianças com DM podem ter dificuldade em produzir enunciados marcados pela complexidade, bem como seguir instruções complexas. O desenvolvimento do vocabulário produz-se de um modo muito similar ao de crianças normais, ainda que muito mais lento e incompleto nos seus aspectos quantitativos. No que se refere à instabilidade na consolidação dos níveis fonéticos e fonológicos, bem como o domínio do vocabulário, verifica-se uma constante.

O marcado atraso e lentidão no desenvolvimento lexical do DM parece dever-se a causas relacionadas com a dificuldade na retenção de diferentes sonoridades da língua materna, aspecto este intimamente relacionado com baixas capacidades de memória auditiva a curto prazo; défices na apreensão ou representação mental do objecto vocabular; atraso no que diz respeito à inserção do objecto, pessoa ou situação num marco espaço-temporal determinado e atraso na capacidade de representação, em geral, e dos aspectos lúdicos em particular, tal como o jogo simbólico.

Ao nível da morfossintaxe, Johnston & Schery (1976), o seu desenvolvimento levanta problemas, sobretudo na aquisição e uso dos morfemas gramaticais (marcadores de género e número, concordância em género e número, verbos auxiliares, flexões verbais).

O reportório destas crianças é geralmente composto por frases feitas, estereotipadas, bem como o uso de uma linguagem bastante automatizada. Apresenta um baixo valor informativo, sendo as funções deste tipo de linguagem fundamentalmente fáctica e denotativa, em vez de conotativa e informativa.

Ao nível do desenvolvimento da pragmática, muitas pessoas com DM têm seriamente comprometida a área do funcionamento social (McLean & Snyder- McLean, 1978, in Owens, 1996). A adequação da comunicação oral deve ser feita a parâmetros ambientais. As crianças com DM revelam ser más comunicadoras, encontrando dificuldades ao nível da descrição, na qual são muito imprecisas e sintéticas, dificuldades para organização, sequenciação ideacional e omissão de pontos-chave da informação.

Casos há em que o estilo de comunicação se assemelha ao tipo egocêntrico, ignorando não só o ponto de vista do interlocutor, como o turno ou adequação, e os conteúdos da expressão.

Quanto à vertente compreensão, esta é o pilar de toda a oralidade, ou seja, a compreensão de estímulos auditivos é tanto maior quanto apoiada em contextos ambientais conhecidos e situações esperadas e vê-se geralmente facilitada quando apoiada em imagens visuais.

## **PARTE II - ESTUDO EMPIRICO**



## CAPITULO 4 – METODOLOGIA

Os métodos de investigação das ciências sociais permitem seleccionar as técnicas de pesquisa adequadas ao trabalho a realizar, assim como controlar a sua utilização e a integração dos resultados obtidos, após a escolha definitiva do objecto de estudo.

Neste projecto de investigação procedeu-se a um estudo empírico, através da metodologia de estudo de caso, permitindo uma análise intensiva tanto em amplitude como em profundidade, da realidade em questão. Coutinho (2002) refere que “*quase tudo pode ser um “caso”: um individuo, uma personagem, um pequeno grupo.*” Ao mesmo tempo, Ponte (2006) defende que: “*é uma investigação que se assume como particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse*” (Ponte, 2006).

Num estudo de caso, a escolha do que se vai estudar adquire um sentido muito particular, pois constitui o cerne da investigação.

Não obstante, decidiu-se optar também pela utilização do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Portugal e Laevers, 2010). como recurso de apoio curricular, que nos oferece as directrizes a seguir para observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Os autores defendem a observação de cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto educativo. Planear de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, implicando reflexão sobre intenções educativas e as formas de as concretizar, ou adequar, ao grupo e a cada criança, procurando criar situações de desafio, ainda que acautelando situações de excessiva exigência e envolvendo as crianças no próprio planeamento. Agir, concretizando na acção as intenções educativas. Avaliar os processos e os efeitos, envolvendo as crianças e legitimando o planeamento futuro a realizar. Comunicar e articular com colegas, auxiliares, pais, agentes da comunidade, apostando no trabalho em equipa e promovendo a continuidade pedagógica.



#### 4.1- Caracterização do Aluno L

O Aluno L é um aluno de 9 anos, do sexo masculino que frequenta o terceiro ano de escolaridade e está inserido numa Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência (UAEM), de uma EB1 do distrito de Aveiro.

Tal como se pode comprovar no quadro abaixo indicado, (cif. Quadro 1) da Síntese Compreensiva do Perfil de Funcionalidade do Aluno por Referência à CIF-CJ, o aluno em estudo é um aluno com Deficit Cognitivo Global Grave, o que limita o seu desenvolvimento ao nível da comunicação e linguagem.

SÍNTESE COMPREENSIVA DO PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERÊNCIA À CIF-CJ
<ul style="list-style-type: none"><li>• FUNÇÕES E ESTRUTURAS DO CORPO</li><li>• ACTIVIDADE E PARTICIPAÇÃO</li><li>• FACTORES AMBIENTAIS</li></ul>
<p>Aluno com Deficit cognitivo Global Grave”revela níveis muito, muito inferiores aos esperados para a sua idade cronológica que se inscrevem num Déficit Cognitivo Global Grave” (b 117.3), Atraso de Desenvolvimento da Linguagem”manifestas muitas, muitas dificuldades de compreensão de material verbal(b16700.3), assim como de expressão linguagem linguística” (b167.3) , “graves dificuldades na motricidade fina e alterações de comportamento(b.126.3) relacionadas com o seu comprometimento cognitivo”(relatório de avaliação Psicológica do Serviço de Psiquiatria/Centro Hospitalar de Entre o Douro e Vouga,Unidade Hospital da Feira – 06/01/2011)</p> <p>As alterações funcionais de carácter permanente reflectem-se em limitações ao nível da actividade e participação nos capítulos: Aprendizagem e Aplicação dos conhecimentos/ Tarefas e exigências Gerais / Comunicação/Mobilidade/Auto Cuidados/Interações e Relacionamentos</p> <p><b>Aprendizagem e Aplicação dos conhecimentos:</b> o aluno apresenta um processamento de informação e retenção bastante reduzido(d 132.3), apresenta diáriamente retrocessos de informações constantemente trabalhadas.</p> <p><b>Tarefas e exigências Gerais:</b> consegue realizar tarefas básicas(comer/guardar/ir buscar/dar),que não implica uma sequência de acções estruturadas(d2300.2). No entanto,não é capaz de realizar com autonomia uma tarefa que exija aplicação de conhecimentos/tempo de execução/organização de materiais e permanecer sentado(d155.3).À medida que o grau de complexidade aumenta, também o Leonardo vai necessitando de mais ajuda para as realizar (d 210.4), ainda não interiorizou as rotinas da sala de aula, nem sabe gerir o seu tempo para realizar uma tarefa proposta .</p> <p>Apresenta dificuldades graves em focar manter e dirigir a atenção (d160.3) o que compromete directamente a sua capacidade de escrita (d1451.3).</p> <p>A sua motricidade fina está muito comprometida, apresenta ainda graves dificuldades no manuseamento de matérias: produz material escrito muito pouco perceptível (ainda está na fase da garatuja), não rasga (d440.3).</p> <p><b>Comunicação:</b> Apresenta graves dificuldades ao nível da comunicação apesar de conseguir manter uma conversação simples, não revela capacidade de iniciativa, (d3501.2). Necessita de bastante ajuda para combinar palavras de forma a desenvolver uma sintaxe, (d131.3), não usa frases para comunicar, apenas palavras soltas e imperceptíveis, puxa-nos( d 330.3),( d310.3 ). Já repete e colabora no treino das diversas palavras no entanto verifica-se bastantes reduções silábicas, substituições e omissões articulatórias (b320.3).</p> <p><b>Mobilidade</b> O aluno apresenta uma postura rígida, as suas deslocações são caracterizadas pelo arrastar de pés (d450.2) e curvatura dorsal</p> <p><b>Auto Cuidados:</b> o aluno ainda não é capaz de se lavar/secar(d 5100.3/d510.2), mas não necessita de supervisão na ida à casa de banho.</p> <p><b>Interações e Relacionamentos:</b> na interacção com os adultos, demonstra interiorização das regras sociais básicas e ajustamento social, sendo já capaz de iniciar um interacção. Contudo apresenta dificuldades em mantê-la e respeitar as mesmas regras (d71041.2).</p> <p><b>Áreas Principais da Vida:</b> o aluno está integrado nas rotinas diárias de sala de aula, gosta de frequentar a escola contudo ainda não consegue realizar as actividades de acordo com a sua idade cronológica (d820.2).</p> <p><b>São facilitadores à Participação e à Aprendizagem</b> do aluno a família que sempre mostrou uma a atitude colaborativa</p>

(e410+3) em relação às solicitações dos professores. É também facilitador a integração do aluno na educação especial (e5853.3) no âmbito do decreto-lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro facilitando a implementação de programas orientados e aquisição de competências. Frequenta uma unidade de apoio especializado à multideficiência, sendo apoiado pelo professor de educação especial (e330+4) técnicos terapêuticos (e355+4) e assistentes operacionais (e340+4). Beneficia de apoio social escolar (e575+4), que é facilitador ao nível dos transportes para a escola, alimentação, fornecimento material escolar.

Figura 1- SÍNTESE COMPREENSIVA DO PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO POR REFERÊNCIA À CIF-CJ

## 4.2- Desenvolvimento do Estágio

Antes desta fase do estágio já se tinha contactado a EB1 e o agrupamento de escolas onde se realizaria o estágio, através de um período de observações voluntárias (meados de Maio até Junho de 2011), com a finalidade de conhecer o aluno em específico para delinear o projecto de estágio que teria lugar em 2012. Procedeu-se aos pedidos de autorização perante a escola e encarregados de educação, e começámos a trabalhar directamente com o aluno, tendo em conta as informações fornecidas pela Professora da Educação Especial, a titular de turma, a terapeuta da fala e técnicos que acompanham a criança nas suas rotinas. Complementei a minha observação directa com a pesquisa documental do processo individual do aluno: anamnese, recolha da informação por referência à CIF, ficha de Programa Educativo Individual do aluno (PEI); ainda recolhi dados de opinião: conversas informais com Professores, Técnicos e Pais do Aluno L, para análise mais aprofundada dos dados escolares e familiares.

O presente trabalho tem, assim, por base, uma abordagem qualitativa.

A entrevista de grupo baseada nas fichas 1i, 2i e 3i do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) (Anexo1, 2 e 3), também constituiu um instrumento importante, uma vez que a entrevista tipo *grupo de foco*, segundo Flick Uwe (2004) é uma “*técnica qualitativa de colecta de dados altamente eficiente, que fornece alguns controlos de qualidade sobre a colecta de dados, visto que os participantes tendem a controlar e compensar um e outro eliminando, assim, opiniões falsas ou radicais*”.

O aluno em causa, Aluno L, é uma criança meiga e feliz, com algumas limitações ao nível da linguagem. Contudo, e de acordo com as observações feitas nas minhas aulas de Expressão Musical, o aluno, em determinadas actividades musicais, sentia-se muito motivado, comunicando mais e melhor com os colegas.

Nesta perspectiva, a minha intervenção/acção realizou-se sobretudo ao nível da criação de actividades inovadoras que aliassem a música aos Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC).

Para tal, foi meu objectivo realizar, ao longo do estágio, actividades que envolvessem a música adaptada com recursos à comunicação alternativa e aumentativa, nomeadamente: a adaptação das letras das músicas aos símbolos do Picture Communication Symbols, (ver Anexo 4) e impressão destas em tamanho grande para que o aluno pudesse acompanhar; manipulação de instrumentos musicais e respectiva categorização (Anexo 5); gravação da sua voz; audição de sons e identificação dos mesmos através do jogo loto sonoro (Anexo 6); Criação do Loto sonoro (Anexo 7) adaptado de um já existente, para produção de sons e identificação dos mesmos, e criação do dado musical (Anexo 8). Para além disso, recorreu-se à percussão corporal e esquemas rítmicos (Anexo 9), desenvolvendo-se a correspondência dos sons corporais aos seus respectivos nomes e, ainda, identificação na letra de grafemas, fonemas e palavras; interpretação do tema das músicas como por exemplo, sobre o que fala e música; identificação do estilo de música e do seu ritmo (Anexo 10).

Assim, a minha intervenção organizou-se no sentido de promover o desenvolvimento da linguagem a nível da fonologia. Corrigir e aplicar correctamente os sons da fala, reduzindo alguns processos fonológicos. Produzir palavras, sem omitir sílabas. Produzir alguns fonemas alterados isoladamente durante uma actividade, por repetição. Automatizar os pontos de articulação para alguns fonemas.

### 4.3- Contextualização do Aluno L no local de estágio

O aluno L é um aluno com 9 anos, que está inserido numa Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência. Esta situa-se numa EB1 do distrito de Aveiro, numa sala situada no rés-do-chão de 1 dos dois edifícios. A escola é constituída por 3 edifícios sendo um deles constituído por 4 salas de aulas, outro edifício por 2 salas de aulas 1 biblioteca e a UAEM e, por fim, outro edifício onde funciona a cantina. A sala da UAEM tem acesso interior a 2 salas de ensino regular permitindo assim o fácil acesso dos alunos às turmas do regular, bem como também à biblioteca. Esta sala tem, ainda, casa de banho interior de uso exclusivo desta sala. O seu acesso exterior é facilitado por rampa de acesso.

Para proporcionar aos alunos um ambiente estimulante e securizante, organizámos a sala de forma estruturada, o que implicou a divisão da mesma em diferentes áreas, conforme se pode visualizar pelas seguintes fotografias:



Figura 1 Quadro de tarefas da Sala da UEAM



Figura 2 Área da Leitura ou lazer da UEAM

A sala está organizada por áreas, onde o aluno realiza actividades específicas, com objectivos bem definidos, de forma autónoma ou com colaboração:

- **Área de Reunião:** local de reunião diária, “**onde começa o nosso dia...**”

	<b>Estratégias</b>	<b>Objectivos:</b>
<b>Área de Reunião</b>	Quadro do tempo Quadro das presenças / dias da semana/mês (calendário)	Desenvolver: Psicomotricidade/ lateralidade; Esquema corporal; Orientação temporal / espacial (espaço gráfico). Linguagem expressiva/compreensiva

- **Área graficomotricidade:** Letras / algarismos / imagens, “**Vamos escrever...**”

	<b>Estratégias</b>	<b>Objectivos:</b>
<b>Área graficomotricidade</b>	Pintura Desenho Exercícios gráficos Escrita criativa	Desenvolver: Linguagem Expressiva/compreensiva; Capacidade de atenção/ concentração e memória; Percepção visual e auditiva Cálculo e leitura funcional; Psicomotricidade: lateralidade, esquema

		corporal, orientação temporal/espacial e motricidade fina; Criatividade
--	--	---

- **Área das TIC:** Computador / impressora “Está lento...?”

Área TIC	Estratégias	Objectivos:
	Escrita livre e orientada Impressão de trabalhos Visualização de imagens Audição de músicas	Desenvolver: Uso do PC; Utilização de software específico; Autonomia; Linguagem Expressiva/compreensiva.

- **Área expressão plástica / modelagem:** plasticina/massa “Com as nossas mãos fazemos ...!”

Área expressão plástica / modelagem	Estratégias	Objectivos:
	Plasticina Massa farinha Pasta modelar Barro	Desenvolver: Estimulação sensorial (tacto/ olfacto/ gosto); Motricidade fina; Destreza manual; Linguagem Expressiva/compreensiva.

- **Área das experiências e culinária:** pesar, misturar, mexer, esperar e finalmente provar “Com as mãos na massa, que bom ...!”

Área culinária	Estratégias	Objectivos:
	Massa Pasta modelar Barro	Desenvolver: Noções matemáticas (quantidade/ pesar); Estimulação sensorial (tacto/ olfacto/ gosto); Noções temporais/sequencias;

		Linguagem Expressiva/compreensiva.
--	--	---------------------------------------

• **Área do lazer / biblioteca:** jogar, brincar, relaxar, ouvir música, desfolhar o livro “**vamos brincar...**”

	<b>Estratégias</b>	<b>Objectivos:</b>
<b>Área lazer / biblioteca / centro de recursos</b>	Estante com livros Colchão / puffs Bolas de bobat Bolas de espelhos TV e DVD Jogos Leitor de CD	Desenvolver: Regras de socialização; Estimulação sensorial; Motricidade fina/ampla; Psicomotricidade: lateralidade, esquema corporal, orientação temporal/espacial Linguagem Expressiva/compreensiva; Regras de jogo Promover a inclusão

**Área da higiene:** local de higiene diária “**Vamos lavar as mãos ...**”

	<b>Estratégias</b>	<b>Objectivos:</b>
<b>Área da higiene</b>	Uso autónomo Tutoria de 1 par Uso com supervisão pelo adulto	Desenvolver: Autonomia no âmbito higiene pessoal.

No presente ano lectivo frequentaram a **Unidade de Apoio Especializado a Alunos com Multideficiência** 5 alunos:

NOME	IDADE	TURMA	TIPO DE DEFICIÊNCIA
Aluno A		2º	Trissomia 18
Aluno B		1ºB	Paralisia Cerebral
<b>ALUNO L</b>		3ºD	Deficiência Cognitiva Global Grave
Aluno C		2º	Cornellia de Lange
Aluno D		3ºD	Síndrome de Angelman

**Tabela 1-Tabela de alunos que frequentam a UAEM.**

A sala de UAEM está organizada de forma a proporcionar um ambiente de ensino-aprendizagem estruturado. Assim, a sua organização ao nível do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades visa facilitar os processos de aprendizagem e a autonomia das crianças. Permite, ainda, adoptar as estratégias mais adequadas de forma a responder às necessidades de cada aluno.

Ao elaborar o relatório técnico-pedagógico destes alunos, verifica-se que possuem graves limitações nas áreas básicas de desenvolvimento (psicomotricidade, linguagem, motricidade ampla e fina, percepção auditiva e visual, autonomia, socialização). Apresentam limitações significativas ao nível da actividade e da participação em vários domínios: Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos, Tarefas e Exigências Gerais, Comunicação, Mobilidade, Auto – Cuidados e Interações Sociais e participação social, resultantes de alterações ao nível das funções Intelectuais, Psicossociais, Atenção, Voz e Fala.

Dado o atraso significativo nas áreas básicas de desenvolvimento, pretende-se proporcionar actividades que desenvolvam estas competências e promover uma pedagogia de inclusão (não de segregação). Assim, este contexto visa proporcionar a estes alunos a convivência com outras crianças/jovens e membros da comunidade em geral, de forma a contactarem com modelos e padrões de normalidade, a serem aceites e respeitados pela sociedade; pretende, também, dotá-los de competências que lhes permitam no futuro serem (se possível) autónomos, independentes e activos.



Para tal, a nossa escola trabalha em parceria com a família e técnicos que trabalham com estes alunos, comunidade educativa e comunidade em geral, de forma a desenvolver o máximo das competências das crianças/jovens com Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado; promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento em contextos regulares; experienciando uma cidadania mais responsável, mais participativa e mais cooperante.

Contudo, o objectivo primordial a que UAEM se propõe é que, no futuro, estes alunos possuam autonomia na família, nas actividades de lazer, na utilização dos recursos existentes na comunidade e, se possível, que contribuam de forma activa para a evolução da sociedade.

Partindo do pressuposto de que estes alunos possuem limitações graves ao nível da actividade e participação, pretendemos desenvolver, nos mesmos, competências ao nível da autonomia, comunicação, socialização e independência, de forma a dotá-los de funcionalidade ao nível da comunidade, família e actividades de lazer.

Neste âmbito, esta sala tem por base os seguintes objectivos:

#### Objectivos Gerais:

- Maximizar as oportunidades de interacção social e minimizar as barreiras sociais entre as crianças portadoras de deficiência e os seus pares não deficientes.
- Promover assistência física de modo a permitir à criança deficiente a participação em actividades do quotidiano, nomeadamente as de carácter funcional.
- Desenvolver um trabalho conjunto entre pais e profissionais, de forma a possibilitar à criança multideficiente uma educação adequada às suas características pessoais e a mais inclusiva possível.
- Desenvolver competências que lhes proporcionem autonomia pessoal e social.
- Assegurar os processos de transição de modo a que o aluno possa continuar a usufruir de respostas educativas adequadas às suas necessidades individuais.
- Atender às necessidades definidas pela família.

- Criar condições para os alunos poderem interagir com parceiros significativos e envolverem-se nessas interações.

#### Objectivos Específicos:

- Desenvolver a socialização;
- Desenvolver a autonomia;
- Desenvolver a capacidade de comunicação verbal/não verbal;
- Desenvolver a motricidade ampla e fina;
- Desenvolver a Psicomotricidade;
- Responder às necessidades específicas de cada aluno seus interesses e desejos;
- Promover oportunidades aos alunos de fazer aprendizagens acerca de si próprio e do mundo que o rodeia;
- Promover a interacção com meio local;

Para que seja possível concretizar estes objectivos, torna-se indispensável desenvolver um trabalho de articulação com toda a escola, com todos os profissionais que acompanham estes alunos e, em especial, com a família. Esta também necessita de apoio face às necessidades e preocupações manifestadas, pelo que deverá haver uma partilha, comunicação aberta, troca de informação e formação constantes, para que a intervenção com estes alunos, nos diferentes níveis, seja o mais eficaz possível e atenuar ao máximo os défices causados pela deficiência.

As condições reais de aprendizagem promovidas a estes alunos devem dar-lhe uma igualdade de oportunidades e corresponder a uma verdadeira inclusão.

Durante o ano lectivo são efectuadas actividades diversificadas, com diferentes tipos de materiais, experiências e vivências concretas, com a finalidade de promover o desenvolvimento das áreas básicas e a aquisição de autonomia, independência, comunicação, importantes para a vida em sociedade. Com isto pretendemos fomentar a aquisição e consolidação das competências estipuladas no Programa Educativo Individual de cada um dos alunos.

Sendo assim, o trabalho Sala da UAEM divide-se em:

- Actividades efectuadas diariamente.
- Actividades realizadas semanalmente.
- Actividades que envolvem vivências relativas a épocas festivas e datas de maior relevância.
- Actividades previstas no Plano Anual de Agrupamento.

Passamos, assim, a referenciar e ilustrar algumas das actividades desenvolvidas:

### **Diariamente:**

Todos os dias são executadas actividades que permitem desenvolver competências de autonomia, nomeadamente hábitos de higiene pessoal, alimentar e vestuário. Também são executadas actividades que promovem o desenvolvimento da comunicação e socialização.

Todos os dias estes alunos marcam a sua presença, identificam os dias da semana, data e mês, bem como o estado do tempo. Também frequentam a sala do regular, AECs, e trabalham nas diferentes áreas existentes na sala da UAEM, umas vezes de forma mais orientada pelo docente de Educação Especial, outras de forma mais autónoma apenas com supervisão, conforme o seu horário, estado emocional e actividade que estejam a executar.

Pretendemos assim desenvolver a sua autonomia, aquisição e aplicação de conhecimentos, capacidade de atenção, comunicação e socialização.

**Semanalmente:**

Cada dia da semana existe uma actividade específica com o objectivo de desenvolver e consolidar competências estipuladas no seu PEI:

<b>2<sup>a</sup> feira</b>	Frequência da Hidroterapia que permite trabalhar a autonomia,  nomeadamente o vestir, despir, lavar, limpar, calçar e descalçar.  Relatos sobre as vivências do Fim-de-semana  Jogos de grupo
<b>3<sup>a</sup> feira:</b>	Tarefas de desenvolvimento de competências específicas
<b>4<sup>a</sup> feira</b>	Hora do Conto desenvolvimento da linguagem expressiva e compreensiva, bem como a capacidade de concentração e atenção.
<b>5<sup>a</sup> feira</b>	Educação na Comunidade saída ao exterior, ao meio local e circundante (pastelaria, supermercado, mercado, Agrupamento, etc,) a pé. Através destas saídas estes jovens contactam e utilizam os vários serviços existentes na comunidade local.
<b>6<sup>a</sup> feira</b>	Tarefas de desenvolvimento de competências específicas

**Tabela 2 – Actividades diárias de acordo com o PEI**

O sucesso da inclusão de alunos com Multideficiência na escola regular depende das oportunidades criadas e vividas de aprendizagens diversificadas quer a nível, da Comunicação, como da Socialização e de Autonomia, nos seus contextos ecológicos e sistémicos.

#### **4.4- Intervenção**

A minha intervenção fez-se no sentido de promover o desenvolvimento da linguagem a nível da fonologia. Corrigir e aplicar correctamente os sons da fala, reduzindo alguns processos fonológicos. Produzir palavras, sem omitir sílabas. Produzir alguns fonemas alterados isoladamente durante uma actividade, por repetição. Automatizar os pontos de articulação para alguns fonemas.

Desta forma, houve todo um trabalho de equipa entre todos os intervenientes directos, já em cima mencionados com o aluno em causa, pois ele era um aluno que não conseguia estar muito tempo na realização da mesma actividade e tinha necessidade de mostrar, frequentemente, no computador as músicas que conhecia e “cantava” a partir do you tube, nomeadamente , a música “Dança Kuduro” e “Nossa...nossa”.

O aluno teve a oportunidade de manipular todo o tipo de matérias que produziam sons como computador e rádio, ouvindo cds adaptados aos próprios jogos sonoros, instrumentos musicais, percussão corporal e sons da voz, bem como realização de esquemas rítmicos (ver Anexo 8). Foi estimulada também a reprodução de sons novos com correspondência a imagens, manipulando o Dado Musical e o Loto Sonoro. Foi possível ainda, a criação de palavras para músicas alusivas às estações do ano (ver Anexo 9), o canto e percussão corporal (ver Anexo10) através do toque das notas musicais na flauta e a respectiva correspondência.

Para além destas práticas, foi utilizado um conjunto de Fichas do Sistema de Acompanhamento das Crianças – ficha 1i, 2i e 3i (Anexo1), no início do estágio e novamente no final. Estas fichas foram não só direccionadas ao aluno em estudo, como também aos técnicos intervenientes e à família, mesmo que de um modo informal.

O objectivo destas fichas foi percebermos e compreendermos onde é que o Aluno L evoluiu ou não. E se, de facto, a Expressão Musical e o sistema SPC foram promotores de comunicação e linguagem numa criança com Deficiência Mental.

## CAPITULO 5 – RESULTADOS

Quando pensamos no desenvolvimento da comunicação e linguagem em crianças com deficiência mental lembramo-nos logo de aplicar os vários métodos de leitura e escritas já existentes, ou de recorrermos a baterias já testadas e editadas e, raramente, pensamos no papel importante que a Expressão Musical poderia ter.

Desta forma, e como no capítulo 4 já foi explicado, apliquei a expressão musical associada aos SAAC nas actividades diárias do Aluno L e quando comparadas as fichas do SAC iniciais e finais, vemos uma evolução significativa a vários níveis, (anexo 1).

Fui observando semanalmente como a criança manipulava, como a criança associava o som à imagem jogando o loto sonoro, como ela articulava as palavras. Onde revelava mais dificuldade era na produção do [r], na sua omissão. Semanalmente, foi evoluindo e com mais perspicácia atribuía o nome às coisas.

Muitas vezes o aluno L tinha a iniciativa de tentar monitorizar a actividade. Havia dias em que eu chegava e ele, sem ter um discurso fluente, levava-me até ao computador e dizia que tinha uma música para mim. Ele próprio chegava até ao videoclipe. Claro que estamos perante uma criança que constantemente é guiada e orientada pelos técnicos da Educação e Família. Eu elogiava imediatamente a criança e valorizava a sua atitude. Isso ainda o deixava mais motivado e empenhado na actividade para continuar.

Motivado, satisfeito e com mais elevada auto-estima, o Aluno L evoluiu ao nível da **Comunicação**, produzindo mais palavras, ainda que incorrectas; melhorou a capacidade de transmissão de necessidades básicas e a fazer pedidos, bem como aumentou o tempo de concentração.

Ao nível da **Linguagem** mostrou, ao *nível da cognição*, que reconhece as cores, formase tamanhos e utilizou as noções espaciais, mostrando reconhecer a lateralidade.

Ao nível da **Semântica** já conseguiu identificar animais, alimentos, mobiliário e frutas. Diversificou o seu vocabulário e identificou alguns objectos e imagens pela sua função e atributos.

Ao nível da **morfo-sintaxe**, começou a nomear imagens com variação em género e em número, com ajuda e frases simples através da apresentação de imagens do loto sonoro.

No que se refere à **fala**, conseguiu produzir mais palavras sem omissão de sílabas e produziu alguns fonemas alterados durante uma actividade, por repetição.

Quando aplicamos o quadro do SPC o aluno ao início quis logo manipular e depois da explicação como utiliza-lo o aluno percebeu que a correspondência imagem som se traduzia no final na palavra.



Contudo, este quadro ganha ainda mais significado para o aluno e para os resultados mais positivos no processo Ensino Aprendizagem quando o aluno manipula e experimenta o loto sonoro registado.

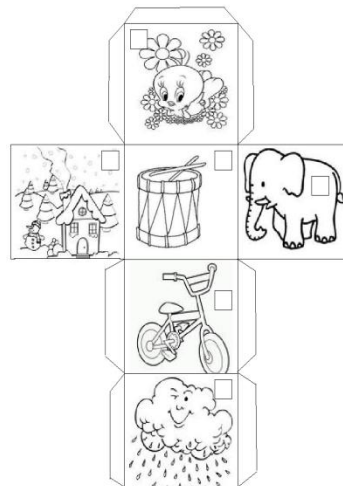


O loto sonoro registado era composto por um cd com gravação dos sons correspondentes às imagens, às quais o aluno após audição do som colocava uma peça sobre a imagem correspondente ao som. No início, o aluno demonstrava alguma dificuldade na identificação de alguns sons como a blecandeca por ser um som que sai da sua rotina diária contudo, nas restantes era de fácil identificação e posterior expressão verbal.

Uma vez que o aluno se mostrava muito motivado com este jogo decidi criar um loto sonoro adaptado ao já existente. Um loto sonoro composto também por imagens mas sem cd gravado. Quem tinha de fazer aqui a produção de sons era o Professor para que o aluno fizesse corresponder as peças às imagens, e vice-versa.



Desta forma, o aluno evoluía na articulação dos sons e aumentava o seu vocabulário. Tão importante, como o loto sonoro foram os restantes materiais como o dado musical onde o aluno lançava o dado via a imagem que saía, tinha de produzir o som e atribuir-lhe o nome.



A utilização do Kit de Instrumentos musicais, existentes nalgumas escolas do 1.º ciclo, como é o caso, também possibilitou ao Aluno L uma maior interação com a Expressão Musical e o contato direto com os instrumentos para que o aluno perceba que para além dos sons do corpo também existem os sons dos instrumentos musicais. Mais uma vez o aluno manipulava, ouvia e assimilava o som e posteriormente, quando questionado pelo som que ouvia sem olhar para o instrumento atribuía o seu nome.



Quando o Aluno L foi confrontado com as várias actividades, nomeadamente manipulação dos instrumentos musicais, o loto sonoro, entre outras já mencionadas, o seu grau de implicação foi aumentando gradualmente na actividade. Passamos de um aluno que não consegue estar muito tempo no mesmo sítio para um aluno que evidencia



sinais de forte concentração, satisfação, significativo dispêndio de energia tornando favorável o processo de ensino aprendizagem.

## CONCLUSÃO

Este capítulo encerra um processo de observação e prática que tinha sido iniciado em 2011. Contudo, só no ano lectivo de 2011-2012 foi possível constatar a importância da Expressão Musical associada aos SAAC, no desenvolvimento da comunicação e linguagem em crianças com Deficiência Mental, no âmbito do 1.º Ciclo. A expressão musical associada aos símbolos pictográficos para comunicação (SPC) permitiu que o aluno com défice cognitivo global grave, em particular, aumentasse a sua interacção social e as trocas comunicativas com o professor, favorecendo a optimização do seu processo de ensino-aprendizagem. As estratégias globais de intervenção foram a observação directa constante e a articulação com o Professor de Educação Especial, o Professor Titular de Turma, as Auxiliares de Educação, a Terapeuta da Fala, os Familiares e os próprios colegas da Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência (UAEM). Adaptou-se material para a leccionação da Expressão Musical, nomeadamente, rádio, músicas da atualidade, loto sonoro registado e um criado e adaptado pela mestrandia. Usaram-se instrumentos musicais, um *dado musical* e placas com símbolos musicais. O aluno, inicialmente, tinha dificuldades na associação imagem- som e palavra – som e na expressão verbal de cada uma delas. Contudo, no final, com a constante prática e manipulação dos mesmos já foi capaz ao nível semântico de identificar e criar imagens e acções. Ao nível morfosintáctico de fazer frases pequenas e simples, mas não fazendo concordância com género e número. Ao nível fonológico de articular verbalmente omitindo o fonema [r]. Contudo, no final das actividades, a frequência da omissão já não era tão significativa.

Constata-se assim, que “*A música pode contribuir para a formação global do aluno, desenvolvendo a capacidade de se expressar através de uma linguagem verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade [...] a música se presta para favorecer uma série de áreas da criança. Essas áreas incluem a sensibilidade, a motricidade, o raciocínio, além da transmissão e do resgate de uma série de elementos da cultura*” (Del Ben; Hetschke L.,2002, p.52-53).



## BIBLIOGRAFIA

- Bang, C. (1991) Um mundo de som e música. In Ruud, Even (org). Música e Saúde. Trad. Vera Bloch Wrobel, Glória Paschoal de Camargo, Miriam Godfeder. São Paulo: summus.
- Ben, Hentschke L. (2002) Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e acções de três professoras de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.7.
- Brauner, F. (1986) Trastornos del habla y del lenguaje en los deficientes mentales. In: Launay, C & Borel- Maissonny, S. (1986). Trastornos del lenguaje, la Palabra y la voz en el Niño. Barcelona: Masson.
- Canavilhas, G. (2010). A Educação Artística e a Formação de Públicos. Lisboa: Centro Nacional de Cultura e Clube Unesco.
- CAP- Comissão de Acompanhamento do Programa (2007/2008). Relatório de Acompanhamento. Actividades de Enriquecimento Curricular - Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º Anos e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). Metodologia da Investigação para Auto-Aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carretero, M e Madruga J. (1984) Principales contribuciones de Vygotsky y la Psicología Evolutiva Soviética. In A. Marchesi, M. Carretero e J. Palácios (eds). Psicología evolutiva-1, Teorias y Métodos. Madrid Alianza Editorial, cap.6.
- Castro, M. (2007). As Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo. *Revista de Educação Musical*, 128-129.
- Cohen, L., & Manion, L. (2002). Métodos De Investigación Educativa. Madrid: Editorial LA Muralla, S.A.
- Correia, L. M. (2006) Dez anos de Salamanca, Portugal e os Alunos com Necessidades Educativas Especiais, in *Inclusão e Educação*. Summus Editorial.
- Correia, L.M. (2003) Educação Especial e Inclusão. Porto Editora.

Costa, R., & Lobo, A. (2002). Ensino da música em Portugal não corresponde às expectativas de alunos e professores. Obtido em 10 de Junho de 2012, Revista A página da Educação nº110: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=110&doc=8712&mid=2>.

Dalcroze, E. (1965). *Le Rythme La Musique et L'éducation*. Suíça: Faetisch.

DGIDC(2006) Ensino da Música no 1.º ciclo do Ensino Básico - Orientações Programáticas; Editorial do Ministério da Educação.

DSM-IV-TR. (2002) Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais. CLIMEPSI Editores. 4.ª Edição - Texto revisto.

Educação, M. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação.

Educação, M. (2004). Organização Curricular e Programas Ensino Básico-1ºCiclo. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ferreira, Ponte, & Azevedo. (1999). Inovação curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave. Lisboa: Secretaria Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Flick, U. (2004). Uma introdução à pesquisa qualitativa. Universidade de Aveiro. Serviços de documentação.

Gagnard, Madelaine, (1974) *Iniciação Musical dos Jovens*. Editora Estampa

Gomes & Simões, (2010) *A Criança e a Música com distúrbios de Comunicação e Linguagem*. In artigo da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

Gordon, E. E. (2000) Teoria de Aprendizagem Musical. Serviço de educação Fundação Calouste Gulbenkian.

Johnston, J. R., & Schery (1976). The Use of grammatical morphemes by children with communication disorders. In. D. Morehead A. Morehead( Eds). *Normal and deficient child language*. Baltimore MD: University Park Press.

Kirk, S. e Gallagher, J. (2002) Educação da criança excepcional. São Paulo, Martins Fontes

Lima, R. (2000). Linguagem Infantil. Da Normalidade à Patologia. Braga: Editora APPACDM Distrital.

Lloyd, L. I. Y Karlan, *Non speech communication Symbols and Systems: Where have we been and where are we going?* Journal of mental deficiency research, 1984.

Lowenstein (1995) in Gomes, A. P. & Simões, A. A música e a criança com Distúrbios de comunicação e linguagem in <http://repositorio.esef.pt> acessado a 10 de Junho de 2012.

Madaule, P (2002), Los problemas de escucha y el Niño pequeño. Detección temprana y Prevención.

Ministério da Educação (1997) Departamento da Educação Básica- Currículo Alternativo no ensino básico. Guia prático. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação  
Morais, D. (2007). A música no 1ºCEB e o Programa do Ensino Básico-contributos para um olhar crítico. Obtido em 10 de Junho de 2012, de <http://www.scribd.com/doc/17472823/2007-A-Musica-no-1-Ciclo-do-Ensino-Basico-e-o-Programa-de-Enriquecimento-Curricular>

Morato P. e Col (1996) A mudança de Paradigma na Concepção da Deficiência Mental. *Revista Integrar* 5-13. Lisboa

Mota, G. (2002). A formação para a Expressão Musical na Educação de Infância no 1ºCEB-contributos para um olhar crítico. Obtido em 10 de Junho 2012, de <http://www.eselx.ipl.pt/cied/educare1.html>

Nery, R. (2010). Semear para colher através da Música. Boletim dos Professores-Ensino Especializado da Música , pp. p.4-5.

Nielsen, L. B. (1999) Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aulas - Um Guia para Professores. Coleção Educação Especial. Porto Editora.

Nóvoa, A. (2007). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora.

Oliveira, S. (2008). A música é subvalorizada nas escolas. Obtido em 10 de junho de 2012, de Entrevista a Graça Mota: <http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=5AC8D7A40D3102DBE0400A0AB8002FDD&opsel=1&channelid=0>

Oliveira, S. (2009). *Os efeitos da Música na infância*. Obtido em 10 de Julho de 2012, de Educare.pt: <http://www.educare.pt>

Osório, G. (2007). *Fertilidade Humana e seu Controlo: Um estudo com Manuais Escolares e Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido em 30 de Julho de 2012, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7517/1/Fertilidade%20Humana%20e%20seu%20Controlo%20Tese%20Mestrado%20Georgina%20Osorio.pdf>

Owens, R. Language research and analysis. IN Owes R. *Language and development*. (S 1.: s.n.), Needhan Height: Allyn & Bacon, 1996.( p. 426-443.)

Palheiros, G. (1998). Jos Wuytack: Músico e Pedagogo. *Revista de Educação Musical*, pp. 16-24.

Palheiros, G., & Encarnação, M. (2007). Música como Actividade de Enriquecimento Curricular no 1ºCEB. *Revista de Educação Musical*, nº 128-129 , pp. 27-36.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.

Pocinho, M. (1999). *A Música na Relação Mãe-Bebé*. Lisboa: Instituto Piaget.

Portugal, G. e Laevers, F.(2010) Avaliação em Educação Pré – Escolar- Sistema de Acompanhamento das Crianças.Porto Eitora

Riccardi, P. S.(2005) Intervencion musical em el alumnado com necesidades educativas especiales:delimitaciones conceptueles desde la pedagogia musical y la musicoterapia. Paper Universid de Cádiz.

Roldão, M. (1999). Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, P. (Outubro/Dezembro de 1999). Pierre Van Hauwe-Pensamentos em Acção. *Educação Musical* Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia De Pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: Mc Graw Hill.

Schafer, R. (1975). *El Rinoceronte en el aula*. Ricordi, Toronto.

Silva, L. (2007). *Literacia Musical a partir de uma prática interdisciplinar das artes...* Obtido em 15 de Junho de 2010, de Artículo de Sinfonia Virtual - Revista Musical: [http://www.sinfoniavirtual.com/revista/002/literacia\\_musical.php](http://www.sinfoniavirtual.com/revista/002/literacia_musical.php).

Sousa , J.(2007) Criança com necessidades educativas especiais como membro da sociedade e inclusão no contexto escolar: estudo de caso comparativo entre Brasil e Portugal. Braga: Universidade do Minho. Tese de Mestrado

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. 2005. in Gomes, A. P. & Simões, A. A música e a criança com Distúrbios de comunicação e linguagem in [http:// repositorio.esef.pt](http://repositorio.esef.pt) acedido a 10 de Junho de 2012.

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

Tafari, J. (1987). Educação Musical nas Escolas Primárias. Formação de Professores. *Revista de Educação Musical* , pp. 12-15.

Tetzchner, S. von Brekke, K. M. ST Thun, et al. (2005), Inclusão de crianças em Educação Pré-Escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. *Revista brasileira educação especial*

Tetzchner,S. von Martinsen, H. (2002), Introdução à comunicação aumentativa e alternativa, Coleção Educação Especial, Porto Editora.



Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.

Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da música 1ºCEB-orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, A. (2007). A Música no 1º Ciclo do Ensino Básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança. *Revista de Educação Musical*, nº128-129, pp. 5-15.

Vermersch, P. (1996). *L'écart d'explicitation*. Paris: ESF Éditeur.

Welsh, G. (2008). *We are musical*. Obtido em 22 de Agosto de 2012, de Meloteca: <http://www.meloteca.com/pedagogia-artigo-somos-musicais.htm>.

Wuytack, J., & Palheiros, G. (1995). *Audição Musical Activa*. Livro do Professor. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

## **Legislação e normas**

Decreto de Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Ministério da Educação

Despacho nº19 575/2006

Despacho 12 591/2006 de 16 de Junho

Despacho nº19 575/2006 de 25 de Setembro

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro- Lei de Bases do Sistema Educativo.

Unesco (1994) *Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*, Salamanca: Unesco e Ministério da Educação e Ciência de Espanha. In [www.slideshare.net](http://www.slideshare.net), Acedido a 2 de Julho de 2011

## ANEXOS

### ANEXO 1- FICHA 1i DO SAC – Observações iniciais e finais

#### **Ficha 1i** (Observações Iniciais)

##### **Fase 1 – Avaliação individualizada**

Data: 13-10-2011  
Nome da criança: Aluno L

Idade da criança:9  
Data de nascimento: 19-07-2001

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none"><li>• Auto-estima 4</li><li>• Auto-organização / iniciativa 4</li><li>• Curiosidade e desejo de aprender 5</li><li>• Criatividade 3</li><li>• Ligação ao mundo 2</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Competência social 3</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Motricidade Fina 1</li><li>• Motricidade Grossa 1</li><li>• Expressões Artísticas4</li><li>• Linguagem 2</li><li>• Pensamento lógico, conceptual e matemático 2</li><li>• Compreensão do mundo físico e tecnológico 2</li><li>• Compreensão do mundo social 3</li></ul>

#### **ATITUDES**

<b>Auto-estima – Indicadores</b>
A criança...
a) Evidencia comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas?  Não. É um aluno muito bem disposto e ativo.
b) Compreende os seus próprios sentimentos e necessidades e tem autoconfiança suficiente que lhe permite expressá-los adequadamente?  Sim.
c) Evidencia autoconfiança e sentido de valor pessoal?  Sim. Mas gosta de ser valorizado no que faz.
d) Apresenta sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo própria e assertividade?

Sim mas também porque está sempre a ser orientado nesse sentido.

**Auto estima** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

#### **Auto-organização / iniciativa – Indicadores**

A criança...

a) Evidencia “vontade” em se focalizar num desejo, intenção ou plano; empenho e resistência perante distrações e obstáculos?

O aluno demonstra muita curiosidade pelo desconhecido mas facilmente se cansa da mesma actividade.

b) É capaz de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões?

Sim. Toam decisões mesmo não tendo noção das consequências.

c) É capaz de conceber uma sucessão de acções necessárias para se atingir um objectivo e monitorizar a actividade com flexibilidade?

Revela algumas dificuldades nesse sentido.

d) Consegue distanciamento, quando envolvida numa actividade, para ver se as coisas estão a correr bem, para pensar em estratégias mais eficazes, para aprender com as experiências?

Não. Como o aluno é muito ativo quer logo fazer para ver o resultado.

e) Está altamente motivada para usar a sua capacidade de organização para contribuir para o bem-estar de todos?

Gosta muito de ajudar os seus colegas e aqueles que o rodeiam.

**Auto organização / iniciativa** – apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

#### **Curiosidade e desejo de aprender, criatividade, ligação ao mundo**

A preencher no final, dado serem dimensões a analisar no âmbito de outras áreas de competência.

**Curiosidade e desejo de aprender** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Criatividade** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Ligação ao mundo** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

## COMPORTAMENTO NO GRUPO

<b>Competência social – Indicadores</b>
<p>A criança...</p> <p>a) Gosta de explorar o mundo dos sentimentos e dos comportamentos e tem um interesse espontâneo pelas pessoas: gosta de as observar, procura o contacto, inicia interações e estabelece relações positivas?</p> <p>O aluno em estudo procura e dá também afeto aos pares.</p> <p>b) Reconhece e identifica os seus próprios sentimentos, sendo capaz de os expressar e de os comunicar aos outros?</p> <p>Sim.</p> <p>c) Tem consciência crescente das suas características pessoais, capacidades, fraquezas e talentos?</p> <p>Nem sempre.</p> <p>d) É capaz de se colocar na perspectiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, percepções e pensamentos?</p> <p>Às vezes.</p> <p>e) Reconhece diferentes formas de relação com o outro em situações concretas e fala sobre elas?</p> <p>Revela algumas dificuldades neste sentido. No sentido de expressar verbalmente o que sente</p> <p>f) Faz boas interpretações de interações sociais em diferentes tipos de situação e antecipa e prediz o comportamento, considerando o contexto social e cultural e características pessoais, como idade ou temperamento?</p> <p>Não tem muita noção ainda.</p> <p>g) É sensível às necessidades, perspectivas e sentimentos dos outros e dispõe de um vasto repertório comportamental para responder adequadamente em situações sociais, procurando contribuir para o bem-estar de todos?</p> <p>Gosta de ver todos bem.</p>

**Competência social** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

## DOMÍNIOS ESSENCIAIS

<b>Motricidade fina – Indicadores</b>
<p>A criança...</p> <p>a) Sente-se atraída por tarefas e actividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimentos. Gosta de manipular objectos e instrumentos?</p> <p>A sua curiosidade desperta o para a manipulação.</p> <p>b) Evidencia destreza no uso de uma variedade de instrumentos ou utensílios do dia-a-dia?</p> <p>Revela algumas dificuldades no uso correto mas utiliza.</p> <p>c) Evidencia destreza na manipulação de materiais lúdicos e didácticos?</p> <p>Adora manipular e utilizar computador.</p> <p>d) Evidencia destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais?</p> <p>Sim.</p> <p>e) Domina capacidades manipulativas básicas numa variedade de tarefas como cuidar de si próprio, de objectos e/ou do contexto?</p> <p>Tem dificuldade em fazer várias. Uma a uma vai realizando.</p>

**Motricidade fina** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Motricidade grossa – Indicadores	
A criança...	
a) Gosta de participar em diferentes situações que envolvem amplas movimentações?	
Sim.	
b) Movimenta-se e orienta-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção?	
Movimenta-se com as limitações assertivas da lateralidade.	
c) Controla e coordena diferentes movimentos básicos quando se envolve na exploração de diferentes estruturas físicas?	
Revela algumas dificuldades nesse campo.	
d) Utiliza adequadamente diferentes equipamentos em vários jogos físicos?	
Quando lhe é explicado na primeira vez usa bem depois confunde se.	
e) Realiza adequadamente todo o tipo de tarefas funcionais que envolvem o corpo?	
Revela algumas dificuldades.	
f) Reconhece a importância da actividade física como um contributo para a saúde e bem-estar e tem conhecimento dos riscos associados à actividade física, respeitando normas preventivas de acidentes?	
Gosta de actividade física mas não tem noção dos riscos.	

**Motricidade grossa** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

<b>Expressões artísticas – Indicadores</b>
--

A criança...				
a) Gosta de explorar e manipular uma diversidade de materiais, instrumentos, movimentos, voz, ... para se expressar e desfruta de várias formas de arte, (e.g., pintura, escultura, música, drama e dança), evidenciando prazer e satisfação?				
Sim.				
b) Utiliza as propriedades das artes visuais (forma, cor, material, espaço, composição) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?				
Sim.				
c) Utiliza as propriedades dos sons, voz e música (melodia, timbre, ritmo, volume, repetição...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?				
Sim.				
d) Utiliza as propriedades do drama ou do faz-de-conta (uso expressivo da linguagem, do diálogo, criação de cenários, imitação...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?				
Sim.				
e) Utiliza as propriedades do movimento, dança e mímica (utilizando o espaço, representando personagens, animais e objectos, adoptando gestos e posturas...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?				
Sim.				

**Expressões artísticas** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



Linguagem – Indicadores	
A criança...	
<p>a) Gosta de participar em actividades onde a linguagem tem um papel de realce: escutar, conversar, falar sobre algo significativo; perceber o significado das palavras e reflectir sobre a linguagem?</p> <p>Como é uma das suas limitações revela alguma apatia a esse nível.</p> <p>b) É capaz de se focalizar numa conversa, compreendendo o sentido das palavras e a essência do que é comunicado?</p> <p>Faz um apanhado de algumas palavras mas nem sempre entende o seu significado em determinado contexto.</p> <p>c) Comunica oralmente com confiança e adequadamente em várias situações e com diferentes objectivos?</p> <p>Comunica usando palavras soltas.</p> <p>d) Compreende as funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação, fonte de prazer e, a um nível básico, reconhece símbolos, pictogramas, sinais e estabelece ligação entre letras e sons?</p> <p>Aos poucos e poucos vai compreendendo.</p>	

**Linguagem** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

<b>Pensamento lógico, conceptual e matemático – Indicadores</b>	
<b>A criança...</b>	
a) Gosta de explorar e experimentar para descobrir princípios organizadores e perceber a forma como os acontecimentos se relacionam uns com outros?	
Gosta de experimentar pelo simples facto de experimentar.	
b) Agrupa objectos, acontecimentos, fenómenos, de acordo com características similares referindo o que os torna iguais ou diferentes (classificação ou categorização)?	
Só quando orientado e estimulado para tal.	
c) Compara objectos e acontecimentos segundo uma dimensão, determina a sua posição numa ordenação e usa linguagem apropriada para descrever a forma como se relaciona com os outros (ordenação)?	
Não.	
d) Utiliza adequadamente conceitos e operações simples quando lida com quantidades e com o número, conhecendo símbolos específicos?	
e) Lida adequadamente com conceitos temporais, conhecendo terminologia específica?	
Às vezes.	
f) Lida adequadamente com conceitos espaciais, conhecendo terminologia e símbolos específicos?	
Às vezes.	
g) Utiliza o raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações, para identificar contradições, desenvolver teorias acerca do mundo físico e social e levantar questões?	
Revela dificuldades a esse nível devido ao seu défice.	

**Pensamento lógico, conceptual e matemático** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

<b>Compreensão do mundo físico e tecnológico – Indicadores</b>
--

A criança...				
a) Evidencia uma curiosidade espontânea na exploração de objectos, materiais, equipamentos e fenómenos naturais?				
Sim.				
b) Observa, descobre e identifica as suas características, reconhece alterações e, sendo o caso, faz previsões de ocorrências?				
Não.				
c) Conhece formas apropriadas de utilização de diferentes objectos e materiais, instrumentos e técnicas para realizar várias coisas e resolver diversos problemas?				
Não.				
d) Identifica características essenciais dos seres vivos e condições indispensáveis para a sua sobrevivência, crescimento e procriação?				
Não.				
e) Demonstra compreensão sobre aspectos básicos de nutrição, higiene e segurança?				
Às vezes.				
f) Lida com objectos, materiais e produtos culturais com respeito e sente-se responsável pelos seres vivos e seu ambiente, procurando cuidar deles?				
Não.				

**Compreensão do mundo físico e tecnológico** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Compreensão do mundo social – Indicadores	
A criança...	
a) Mostra interesse pela realidade social: procura perceber a organização da vida social, gosta de ouvir histórias sobre o passado e o futuro e aprecia aprender coisas sobre outras pessoas e culturas?	
Gosta de saber um pouco de tudo.	
b) Tem uma compreensão básica sobre a forma como a sociedade cuida das necessidades básicas das pessoas, como saúde e segurança?	
Não.	
c) Tem uma compreensão básica dos processos de economia e da forma como se utilizam recursos, se produzem bens e se comercializam?	
Algumas noções devido à orientação para tal.	
d) Conhece formas de comunicação entre as pessoas e meios de comunicação de massa?	
Sim.	
e) Conhece formas de expressão cultural, social e religiosa?	
Não tem noção.	
f) Compreende a forma como a sociedade se organiza, através de processos democráticos, e conhece a existência e objectivo das leis?	
Não.	
g) Conhece os costumes, comportamentos, regras e acordos importantes para a participação num grupo ou em pequenas comunidades?	
Não.	
h) Tem uma consciência crescente do passado familiar, eventos importantes na história da região ou do país, desenvolvimento da humanidade?	
Não.	
i) Tem um sentimento de pertença à sua família, comunidade e país e identifica-se com os valores e direitos básicos da sua sociedade, manifestando um sentimento de responsabilidade e desejo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos?	
Sim.	

**Compreensão do mundo social** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

<b>Síntese</b>

O aluno é um aluno interessado, curioso e adora participar na vida social e adulta dos pares mesmo com as suas limitações.

**Perspectiva da criança (auto-avaliação):**

Coisas que já aprendi:

O meu nome, músicas...

Coisas em que sou bom/boa:

A manipular o computador e a captar as músicas mais pops do youtube.

Coisas que gostava de melhorar:

Falar mais e melhor.

**Conversa com os pais:**

Progressos e próximos passos na aprendizagem/desenvolvimento da criança:

O Leonardo tem uns pais muito presente e que constantemente estimulam a sua aprendizagem indo ao encontro das suas necessidades.

Estratégias de apoio:

Constantemente, o levam a lugares em contato com a circunstância que nos rodeia para que ele se possa ir inserindo e saber como agir.

Outros aspectos

Pais responsáveis e muito participativos na articulação escola-casa.

## ANEXO 2- FICHA 2i DO SAC

### Ficha 2i – observações iniciais

#### Fase 2 – Análise e reflexão individualizadas de crianças

Data: 19-10-2012  
Nome da criança: Aluno L

Idade da criança: 9  
Data de nascimento: 19-07-2001

#### 1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5)

Bem-estar emocional

5

Implicação

5

#### 2. Impressão geral acerca da criança

Não consegue realizar tarefas básicas (comer/guardar/ir buscar/dar), que não implica uma sequência de acções estruturadas. No entanto, não é capaz de realizar com autonomia uma tarefa que exija aplicação de conhecimentos/tempo de execução/organização de materiais e permanecer sentado. À medida que o grau de complexidade aumenta, também o aluno vai necessitando de mais ajuda para as realizar, ainda não interiorizou as rotinas da sala de aula, nem sabe gerir o seu tempo para realizar uma tarefa proposta.

#### 3. Dados familiares

Para realizar as actividades básicas necessita sempre de estímulo e orientação.

<p><b>4. Relações</b></p> <p>Atender à relação com o educador e/ou auxiliar; outras crianças; familiares; jardim-de-infância em geral</p>
<p>O aluno é muito doce e carinhoso com os seus pares.</p>
<p><b>5. Implicação</b></p> <p>Atender às actividades disponíveis no JI e à sua organização (actividades em grande grupo; em pequeno grupo; individuais; obrigatórias; opcionais; dirigidas pelo adulto; não dirigidas pelo adulto)</p>
<p>A criança implica-se bem nas actividades...</p> <p>Gosta de participar nas actividades propostas que não exijam muito tempo no mesmo lugar.</p> <p>Áreas desenvolvimentais implícitas nas actividades com boa implicação</p> <p>Sim.</p>
<p>A criança não se implica bem nas actividades...</p> <p>Não. Nas que exigem muita atenção e dedicação de tempo.</p> <p>Áreas desenvolvimentais implícitas nas actividades com fraca implicação</p> <p><b>Atenção.</b></p>
<p><b>6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre a Escola.</b></p> <p>O que eu gosto mais é (...) porque (...)</p> <p>O que eu gosto mais é de cantar e dançar porque me sinto livre.</p> <p>O que eu gosto menos é (...) porque (...)</p>

É de escrever porque tenho de pensar muito em que letra usar.

Formulação de desejos:

Ser Futebolista.

## 7. Desenvolvimento e aprendizagens

Utilizar ficha 1i (versão completa ou abreviada)

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none"><li>• Auto-estima</li><li>• Auto-organização / iniciativa</li><li>• Curiosidade e desejo de aprender</li><li>• Criatividade</li><li>• Ligação ao mundo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Competência social</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Motricidade Fina</li><li>• Motricidade Grossa</li><li>• Expressões Artísticas</li><li>• Linguagem</li><li>• Pensamento lógico, conceptual e matemático</li><li>• Compreensão do mundo físico e tecnológico</li><li>• Compreensão do mundo social</li></ul>



## ANEXO 3 – FICHA 3i DO SAC

### Ficha 3i- observações iniciais

#### Fase 3 – Definição de objectivos e iniciativas individualizadas

Data: 19-10-2012  
Nome da criança: Aluno L

#### 1. Preocupações:

Aumentar as trocas comunicativas entre os professores e alunos.  
Criar contextos favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem  
Permitir a interacção social no meio escolar.

#### 2. Balanço:

##### Aspectos positivos

Curiosidade do aluno.  
Vontade de Aprender.

##### Aspectos negativos

Défice de atenção.

#### 3. Objectivos de acção

Avaliar a potencialidade da combinação da Expressão Musical e de um Sistema alternativo e aumentativo de comunicação, em particular do SPC, enquanto recursos pedagógicos no processo de ensino aprendizagem.  
Desenvolver estratégias criativas, inovadoras e

#### 4. Iniciativas possíveis

Criar os materiais adaptados à concretização dos objectivos.



## Ficha 1i

### (Observações Finais)

#### Fase 1 – Avaliação individualizada

Data: 07-06-2012  
Nome da criança: Aluno L

Idade da criança: 9  
Data de nascimento: 19-07-2001

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto-estima 5</li> <li>• Auto-organização / iniciativa 4</li> <li>• Curiosidade e desejo de aprender 5</li> <li>• Criatividade 4</li> <li>• Ligação ao mundo 4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competência social 5</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motricidade Fina 4</li> <li>• Motricidade Grossa 4</li> <li>• Expressões Artísticas 4</li> <li>• Linguagem 4</li> <li>• Pensamento lógico, conceptual e matemático 2</li> <li>• Compreensão do mundo físico e tecnológico 4</li> <li>• Compreensão do mundo social 5</li> </ul>

#### ATITUDES

Auto-estima – Indicadores
<p>A criança...</p> <p>a) Evidencia comportamentos que expressem tensão emocional, conflitos internos, experiências dolorosas ou traumáticas?</p> <p>Não. Muito mais confiante e feliz.</p> <p>b) Compreende os seus próprios sentimentos e necessidades e tem autoconfiança suficiente que lhe permite expressá-los adequadamente?</p> <p>Sim.</p> <p>c) Evidencia autoconfiança e sentido de valor pessoal?</p> <p>Sim.</p> <p>d) Apresenta sentido de responsabilidade relativamente ao seu bem-estar, evidenciando cuidado consigo própria e assertividade?</p> <p>Sim pois já tem iniciativa para executar as necessidades mais básicas.</p>

**Auto estima** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Auto-organização / iniciativa – Indicadores
A criança...
a) Evidencia “vontade” em se focalizar num desejo, intenção ou plano; empenho e resistência perante distrações e obstáculos?
Sim. Já faz mais pedidos por iniciativa.
b) É capaz de identificar necessidades, determinar o que é realmente importante, fazer escolhas e tomar decisões?
Sim. Já opta por escolher o que mais lhe interessa fazer.
c) É capaz de conceber uma sucessão de acções necessárias para se atingir um objectivo e monitorizar a actividade com flexibilidade?
Já se sente mais á vontade para fazer duas coisas. Por exemplo: tocar um instrumento e dar um igual ao colega para fazer o mesmo.
d) Consegue distanciamento, quando envolvida numa actividade, para ver se as coisas estão a correr bem, para pensar em estratégias mais eficazes, para aprender com as experiências?
Sim. Já se apercebe quando faz algo que não está bem, claro que muitas vezes com ajuda, ou seja como se habituou quando faziam bem alguma coisa tinha reforço positivo e se não ouvir esse reforço percebe que algo não está bem.
e) Está altamente motivada para usar a sua capacidade de organização para contribuir para o bem-estar de todos?
Sim.

**Auto organização / iniciativa** – apreciação global, atendendo à idade da criança / competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Curiosidade e desejo de aprender, criatividade, ligação ao mundo
A preencher no final, dado serem dimensões a analisar no âmbito de outras áreas de competência.

**Curiosidade e desejo de aprender** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Criatividade** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Ligação ao mundo** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

## COMPORTAMENTO NO GRUPO

<b>Competência social – Indicadores</b>
<p>A criança...</p> <p>a) Gosta de explorar o mundo dos sentimentos e dos comportamentos e tem um interesse espontâneo pelas pessoas: gosta de as observar, procura o contacto, inicia interações e estabelece relações positivas?</p> <p>Gosta de observar e gosta que os amigos participem nas suas actividades...</p> <p>b) Reconhece e identifica os seus próprios sentimentos, sendo capaz de os expressar e de os comunicar aos outros?</p> <p>Sim.</p> <p>c) Tem consciência crescente das suas características pessoais, capacidades, fraquezas e talentos?</p> <p>Sim.</p> <p>d) É capaz de se colocar na perspectiva dos outros e de reconhecer os seus sentimentos, percepções e pensamentos?</p> <p>Com ajuda.</p> <p>e) Reconhece diferentes formas de relação com o outro em situações concretas e fala sobre elas?</p> <p>f) Faz boas interpretações de interações sociais em diferentes tipos de situação e antecipa e prediz o comportamento, considerando o contexto social e cultural e características pessoais, como idade ou temperamento?</p> <p>g) É sensível às necessidades, perspectivas e sentimentos dos outros e dispõe de um vasto repertório comportamental para responder adequadamente em situações sociais, procurando contribuir para o bem-estar de todos?</p>

**Competência social** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

## DOMÍNIOS ESSENCIAIS

<b>Motricidade fina – Indicadores</b>
<p>A criança...</p> <p>a) Sente-se atraída por tarefas e actividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimentos. Gosta de manipular objectos e instrumentos?</p>    <p>Sim...cada vez mais. Sobretudo, porque já os domina.</p>    <p>b) Evidencia destreza no uso de uma variedade de instrumentos ou utensílios do dia-a-dia?</p>    <p>Sim.</p>    <p>c) Evidencia destreza na manipulação de materiais lúdicos e didácticos?</p>    <p>Sim.</p>    <p>d) Evidencia destreza no uso de instrumentos de trabalho em superfícies bidimensionais?</p>    <p>Sim.</p>    <p>e) Domina capacidades manipulativas básicas numa variedade de tarefas como cuidar de si próprio, de objectos e/ou do contexto?</p>    

**Motricidade fina** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Motricidade grossa – Indicadores	
A criança...	
a) Gosta de participar em diferentes situações que envolvem amplas movimentações?	
Sim.	
b) Movimenta-se e orienta-se no espaço com eficácia e domina uma série de movimentos básicos de locomoção?	
Sim. Já tem adquirido as noções espacio-temporais.	
c) Controla e coordena diferentes movimentos básicos quando se envolve na exploração de diferentes estruturas físicas?	
Sim.	
d) Utiliza adequadamente diferentes equipamentos em vários jogos físicos?	
Sim. Com ajuda.	
e) Realiza adequadamente todo o tipo de tarefas funcionais que envolvem o corpo?	
Sim. Talvez pela repetição da música de “O teu corpo é Música”	
f) Reconhece a importância da actividade física como um contributo para a saúde e bem-estar e tem conhecimento dos riscos associados à actividade física, respeitando normas preventivas de acidentes?	
Sim. Adora dançar.	

**Motricidade grossa** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

<b>Expressões artísticas – Indicadores</b>
--



A criança...				
a) Gosta de explorar e manipular uma diversidade de materiais, instrumentos, movimentos, voz, ... para se expressar e desfruta de várias formas de arte, (e.g., pintura, escultura, música, drama e dança), evidenciando prazer e satisfação?				
Sim. Gosta de imitar os cantores mais populares.				
b) Utiliza as propriedades das artes visuais (forma, cor, material, espaço, composição) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?				
Sim.				
c) Utiliza as propriedades dos sons, voz e música (melodia, timbre, ritmo, volume, repetição...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?				
Sim.				
d) Utiliza as propriedades do drama ou do faz-de-conta (uso expressivo da linguagem, do diálogo, criação de cenários, imitação...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?				
Sim.				
e) Utiliza as propriedades do movimento, dança e mímica (utilizando o espaço, representando personagens, animais e objectos, adoptando gestos e posturas...) para expressar percepções, experiências, intuições, emoções e fantasias de forma pessoal e intensa?				
Sim.				

**Expressões artísticas** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Linguagem – Indicadores	
A criança...	
a) Gosta de participar em actividades onde a linguagem tem um papel de realce: escutar, conversar, falar sobre algo significativo; perceber o significado das palavras e reflectir sobre a linguagem?	
Sim. Toma iniciativa para contar o que fez em casa na noite anterior.	
b) É capaz de se focalizar numa conversa, compreendendo o sentido das palavras e a essência do que é comunicado?	
Sim. Com ajuda.	
c) Comunica oralmente com confiança e adequadamente em várias situações e com diferentes objectivos?	
Sim. Com frases simples.	
d) Compreende as funções da linguagem escrita enquanto forma de comunicação, fonte de prazer e, a um nível básico, reconhece símbolos, pictogramas, sinais e estabelece ligação entre letras e sons?	
Sim. O uso do SPC nas músicas, o loto sonoro e o dado musical foram fundamentais nesse sentido.	

**Linguagem** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Pensamento lógico, conceptual e matemático – Indicadores	
A criança...	
a) Gosta de explorar e experimentar para descobrir princípios organizadores e perceber a forma como os acontecimentos se relacionam uns com outros?	
Sim.	
b) Agrupa objectos, acontecimentos, fenómenos, de acordo com características similares referindo o que os torna iguais ou diferentes (classificação ou categorização)?	
Sim. Com ajuda.	
c) Compara objectos e acontecimentos segundo uma dimensão, determina a sua posição numa ordenação e usa linguagem apropriada para descrever a forma como se relaciona com os outros (ordenação)?	
Se o orientarmos para isso.	
d) Utiliza adequadamente conceitos e operações simples quando lida com quantidades e com o número, conhecendo símbolos específicos?	
Sim.	
e) Lida adequadamente com conceitos temporais, conhecendo terminologia específica?	
Se for palavras isoladas. Não consegue construir frases fazendo concordância com os verbos.	
f) Lida adequadamente com conceitos espaciais, conhecendo terminologia e símbolos específicos?	
Sim.	
g) Utiliza o raciocínio lógico para fazer deduções e generalizações, para identificar contradições, desenvolver teorias acerca do mundo físico e social e levantar questões?	
Ainda tem dificuldades a esse nível devido ao seu síndrome.	

**Pensamento lógico, conceptual e matemático** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

<b>Compreensão do mundo físico e tecnológico – Indicadores</b>
--

A criança...				
a) Evidencia uma curiosidade espontânea na exploração de objectos, materiais, equipamentos e fenómenos naturais?				
Sim.				
b) Observa, descobre e identifica as suas características, reconhece alterações e, sendo o caso, faz previsões de ocorrências?				
Sim. Com ajuda				
c) Conhece formas apropriadas de utilização de diferentes objectos e materiais, instrumentos e técnicas para realizar várias coisas e resolver diversos problemas?				
Sempre orientado.				
d) Identifica características essenciais dos seres vivos e condições indispensáveis para a sua sobrevivência, crescimento e procriação?				
Com orientação.				
e) Demonstra compreensão sobre aspectos básicos de nutrição, higiene e segurança?				
Sim.				
f) Lida com objectos, materiais e produtos culturais com respeito e sente-se responsável pelos seres vivos e seu ambiente, procurando cuidar deles?				
Sim. Com ajuda.				

**Compreensão do mundo físico e tecnológico** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Compreensão do mundo social – Indicadores	
A criança...	
a) Mostra interesse pela realidade social: procura perceber a organização da vida social, gosta de ouvir histórias sobre o passado e o futuro e aprecia aprender coisas sobre outras pessoas e culturas?	
Sim.	
b) Tem uma compreensão básica sobre a forma como a sociedade cuida das necessidades básicas das pessoas, como saúde e segurança?	
Sempre orientado.	
c) Tem uma compreensão básica dos processos de economia e da forma como se utilizam recursos, se produzem bens e se comercializam?	
Sim. Ele próprio era o responsável do dinheiro quando iam à feirinha vender biscoitos confeccionado na UAEM.	
d) Conhece formas de comunicação entre as pessoas e meios de comunicação de massa?	
SIM. Com ajuda.	
e) Conhece formas de expressão cultural, social e religiosa?	
Não faz distinção entre elas.	
f) Compreende a forma como a sociedade se organiza, através de processos democráticos, e conhece a existência e objectivo das leis?	
Não tem noção.	
g) Conhece os costumes, comportamentos, regras e acordos importantes para a participação num grupo ou em pequenas comunidades?	
h) Tem uma consciência crescente do passado familiar, eventos importantes na história da região ou do país, desenvolvimento da humanidade?	
Não.	
i) Tem um sentimento de pertença à sua família, comunidade e país e identifica-se com os valores e direitos básicos da sua sociedade, manifestando um sentimento de responsabilidade e desejo de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos?	
Sim.	

**Compreensão do mundo social** – apreciação global, atendendo à idade da criança/competências médias das crianças do grupo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

## Síntese

**Perspectiva da criança (auto-avaliação):**

Coisas que já aprendi:

Palavras novas; músicas novas e coreografias de dança.

Coisas em que sou bom/boa:

Dançar e na partilha com os outros.

Coisas que gostava de melhorar:

**Conversa com os pais:**

Progressos e próximos passos na aprendizagem/desenvolvimento da criança:

Reparam que o aluno comunicava quase cantando.

Estratégias de apoio:

## Articulação escola-casa

## Outros aspectos

## ANEXO 2- FICHA 2i DO SAC

### Ficha 2i- observações finais

#### Fase 2 – Análise e reflexão individualizadas de crianças

Data: 07-06-2012  
Nome da criança: Aluno L

Idade da criança:9  
Data de nascimento: 19-07-2001

#### 1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5)

Bem-estar emocional

5

Implicação

5

#### 2. Impressão geral acerca da criança

Evolução muito positiva. Ainda mais feliz e auto confiante.

#### 3. Dados familiares

O aluno L passou a partilhar mais informação em casa e a fazer mais pedidos básicos.

#### 4. Relações

Atender à relação com o educador e/ou auxiliar; outras crianças; familiares; jardim-de-infância em geral

Sempre afectuoso e carinhoso.

<b>5. Implicação</b> Atender às actividades disponíveis no JI e à sua organização (actividades em grande grupo; em pequeno grupo; individuais; obrigatórias; opcionais; dirigidas pelo adulto; não dirigidas pelo adulto)
A criança implica-se bem nas actividades...  Sim  Áreas desenvolvimentais implícitas nas actividades com boa implicação  Manipulação de matérias que produzem sons, como rádio e computador.
A criança não se implica bem nas actividades...  -----  Áreas desenvolvimentais implícitas nas actividades com fraca implicação  -----
<b>6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre Escola</b>
O que eu gosto mais é (...) porque (...)  Ouvir músicas e sons...  O que eu gosto menos é (...) porque (...)  Tentar escrever o que vejo ou ouço.  Formulação de desejos:  Faz com mais vontade.



--

## 7. Desenvolvimento e aprendizagens

Utilizar ficha 1i (versão completa ou abreviada)

Competências Pessoais e Sociais em Educação Pré-Escolar		
Atitudes	Comportamento no grupo	Domínios essenciais
<ul style="list-style-type: none"><li>• Auto-estima</li><li>• Auto-organização / iniciativa</li><li>• Curiosidade e desejo de aprender</li><li>• Criatividade</li><li>• Ligação ao mundo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Competência social</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Motricidade Fina</li><li>• Motricidade Grossa</li><li>• Expressões Artísticas</li><li>• Linguagem</li><li>• Pensamento lógico, conceptual e matemático</li><li>• Compreensão do mundo físico e tecnológico</li><li>• Compreensão do mundo social</li></ul>

## ANEXO 3 – FICHA 3i DO SAC

### Ficha 3i- observações finais

#### Fase 3 – Definição de objectivos e iniciativas individualizadas

Data:  
Nome da criança: Aluno L

#### 1. Preocupações

Aumentar as trocas comunicativas entre os professores e alunos.  
Criar contextos favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem  
Permitir a interacção social no meio escolar.

#### 2. Balanço:

##### Aspectos positivos

Mais auto confiança.  
Mais autónomo nos seus desejos.

##### Aspectos negativos

Quer fazer várias coisas ao mesmo tempo  
descorando da perfeição.

#### 3. Objectivos de acção

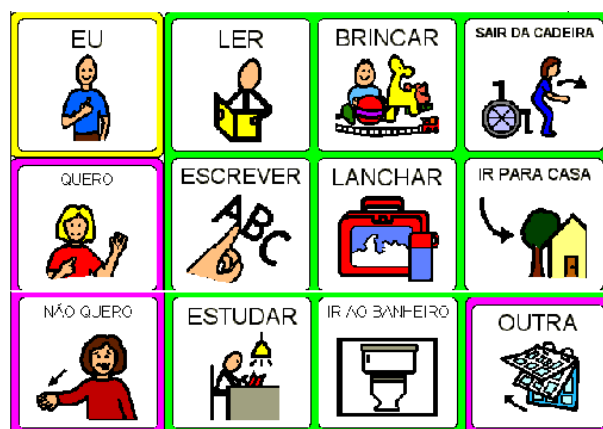
Avaliar a potencialidade da combinação da Expressão Musical e de um Sistema alternativo e aumentativo de comunicação, em particular do SPC, enquanto recursos pedagógicos no processo de ensino aprendizagem.

#### 4. Iniciativas possíveis

Articulação e continuação das actividades implementadas.



## ANEXO 4 – SIMBOLOS PICTOGRÁFICOS



## ANEXO 5 – INSTRUMENTOS MUSICAIS



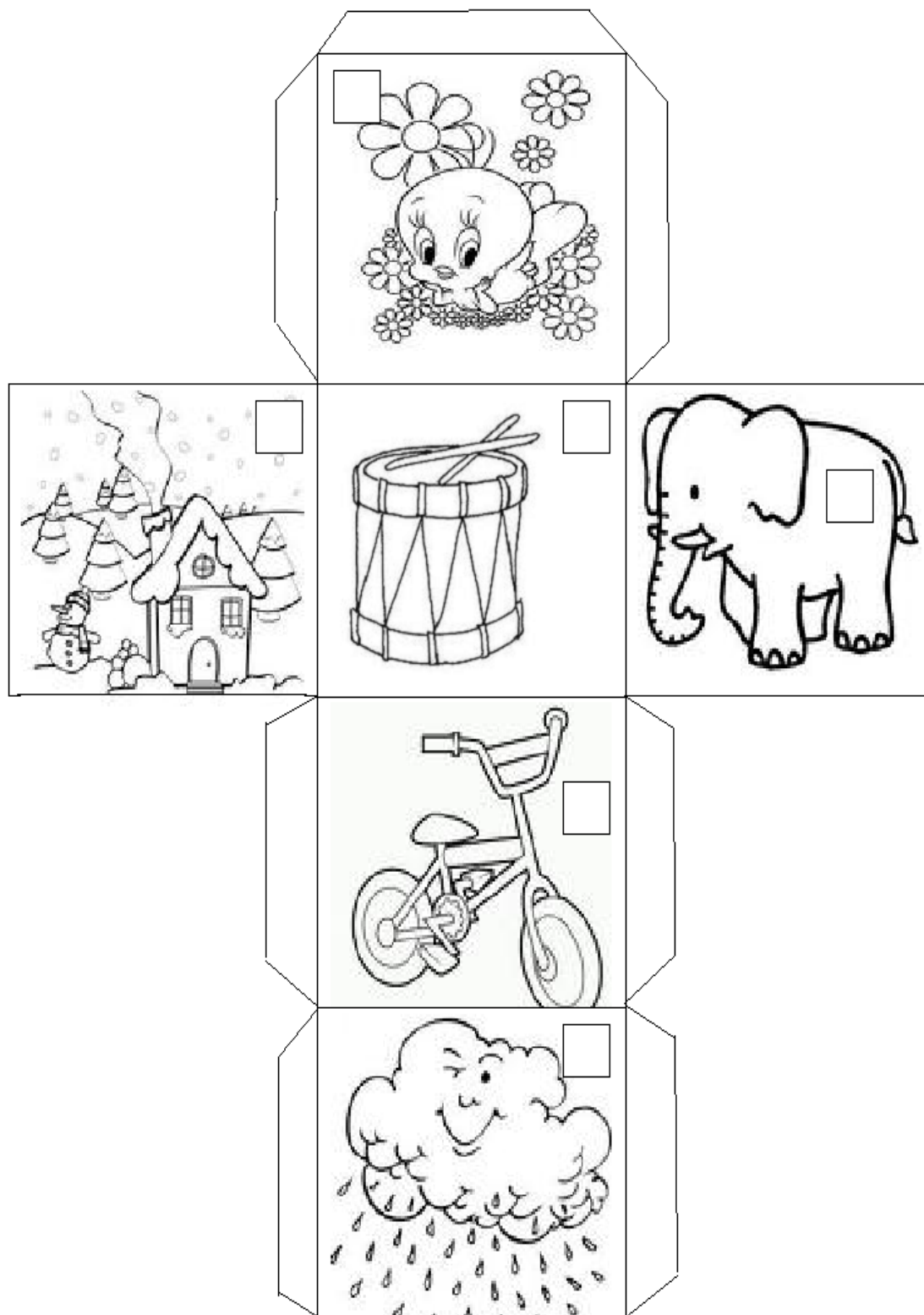
## ANEXO 6 – LOTO SONORO Editado



## ANEXO 7 – LOTO SONORO Adaptado



## ANEXO 8- DADO MUSICAL





## ANEXO 9 – PERCUSSÃO CORPORAL E ESQUEMAS RÍTMICOS

### Imagens e sons utilizados

- Percussão Corporal



Estalinhos



Palmas



Pernas



Pés

- Sons do corpo com a voz



Falar



Cantar



Chorar



Rir



Bocejar



Gritar



"cincos"

- Outros sons do corpo



Assobiar



Comer



Espirrar



Ressonar



Assoar

Exemplo de um esquema rítmico:



## ANEXO 10 – MÚSICA ESTAÇÕES DO ANO

### Letra da música: As Estações do Ano

Amigas do sol,  
São quatro estações,  
Todas elas trazem  
Muitas emoções.

#### **Refrão:**

***Primavera, Verão,  
Outono e Inverno.***

Frio e calor  
Ou tudo a florir,  
Chuva e muito vento  
E folhas a cair.

#### • Imagens utilizadas





## ANEXO 11- MÚSICA O TEU CORPO É MÚSICA

### Letra da canção: O teu Corpo e Música



#### Refrão:

*Tu ainda não sabes, mas vais descobrir,  
O teu corpo é música, ele vai te divertir.*

Bato as mãos  , assim  



Quando bato ouço o som que sai de mim  

Bato as mãos  , assim  



Quando bato a brincadeira não tem fim  

#### Refrão

Bato os pés  , assim  

Quando bato ouço o som que sai de mim  

Bato os pés  , assim  

Quando bato a brincadeira não tem fim  

#### Refrão

